

Algunes notes sobre la formació del professorat

Salvador Carrasco i Calvo *

Parlar sobre la formació del professorat a Catalunya i Europa, en el marc d'una reforma educativa i de les prioritats europees del 1993, considerant la formació inicial i la permanent, no és tasca fàcil. Aquest és, però, l'encàrrec rebut i el compromís adquirit. Sóc conscient d'algunes de les limitacions d'aquestes pàgines, que provenen de la complexitat mateixa de les qüestions plantejades. Amb tot, no he renunciat a opinar amb llibertat sobre la nostra situació actual, referint-me tant a aspectes globals com a realitzacions i programes concrets, i fent-ho sense les limitacions i condicionaments que imposen, sovint, les representacions institucionals.

Cal situar la nostra experiència en el seu lloc precís i en el seu context europeu, sense

entusiasmes de neòfits (fa molts anys que aquest país mira a Europa i hi actua), i sense derrotismes pessimistes (que desco-neixen la situació real de Catalunya). Fa molts anys que la dimensió europea i l'obertura de la innovació pedagògica internacional és un fet en la formació permanent dels professors catalans (l'Escola d'Estiu naixia impulsada en part ja per aquestes idees, l'any 1914). La situació europea actual planteja uns reptes nous i amb una urgència com mai no s'havia presentat fins ara. El record d'aquella tradició de renovació pedagògica europeista no es pot esgrimir per amagar la novetat de la situació i la necessitat d'un fort revulsiu que desvetlli la consciència dels problemes que ja tenim plantejats.

Una educació per a la construcció d'Europa

Per a la construcció d'Europa és necessària una clara identitat cultural de les seves regions en el marc general d'una civilització plural i una projecció històrica comuna. La construcció d'Europa està basada en el fet del multiculturalisme i la diversitat amb fonts comunes. L'educació hi té, en aquesta construcció, un paper clau per exigències de lògiques socials i culturals autònomes respecte del món econòmic i del lucre, però també

* Professor-catedràtic de la Universitat de Barcelona. Escola Universitaria d'Estudis Empresarials. Actualment és degà de l'I·l·lustre Col·legi Oficial de doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

relacionades de fet amb la racionalitat econòmica que inspira la inquietud comunitària i l'actual sensibilitat europea pel món de l'educació.

És d'interés constatar el retard existent en els intercanvis culturals, en la superació de barreres idiomàtiques i en la identificació dels europeus com a tals, respecte dels intercanvis econòmics. I és encara més preocupant comprovar que la mobilitat en els intercanvis educatius, promoguda pels programes comunitaris específics, va establint una desigualtat en detriment dels països del sud que, també de fet, potser estem contribuint a finançar la mobilitat dels europeus dels països rics, desaprofitant oportunitats per beneficiar-nos-en en la mesura que ho podríem fer. No voldria ser simplista, però la constatació d'aquesta conjuntura ens ha de moure a dinamitzar una estratègia que permeti canviar una tendència tan negativa, fins i tot tenint present que Catalunya és la nacionalitat capdavantera de l'Estat en el tema.

La creació d'un espai educatiu europeu ha esdevingut un dels temes majors de la construcció d'Europa. Aquest espai educatiu és una exigència de les transformacions econòmiques previstes per al 1993 i, des d'aquesta perspectiva, les polítiques educatives programades pels òrgans comunitaris intenten potenciar l'Europa de l'educació. La creació d'aquest espai educatiu europeu

va més enllà de les exigències del mercat interior europeu. La presència de Catalunya en la creació de noves xarxes europees d'ensenyants i en la programació de noves iniciatives de formació dels docents, és un fet significatiu que cal potenciar coordinant esforços i iniciatives, incrementant i tenint cura de la dimensió europea en les nostres activitats, i participant activament en les organitzacions no governamentals comunitàries a la formació del professorat.

La diversitat dels sistemes educatius europeus i les múltiples diferències que separen llurs formes d'organització i funcionament fan palesa la diversitat de les tradicions pedagògiques regionals i condiona la formació dels ensenyants, malgrat les mesures d'harmonització que s'instrumenten, com són l'allargament de l'escolaritat obligatòria o la tendència a igualar la durada dels cicles dels estudis.

S'ha dit amb raó que "l'Europa de l'educació podrà ser un camp d'enfrontaments com ho és l'Europa social" (Leclercq-Rault, 1989, pàg.128). La comparació és ben gràfica, a la vista de la lentitud i les incomprensions amb què s'ha anat obrint camí la Carta Comunitària dels drets socials fonamentals dels treballadors.

La creació i l'evolució de diversos programes d'acció educativa de la Comunitat, des del 1976 al 1989, ens permet afirmar que s'han posat les bases

d'una acció educativa a la C.E. i que existeixen ja tendències profundes i experiències que configuren l'espai educatiu de què venim parlant (Consell, 1986; Company, 1989; Majó, 1989). Els objectius que caldrà assolir s'orienten cap al reconeixement dels drets de tots els ciutadans europeus a rebre la formació que els permeti esdevenir realment ciutadans de ple dret, i cap a la superació del fracàs escolar.

Els sistemes educatius han de possibilitar una formació de base àmplia, polivalent i específica alhora, garantida per la intervenció moderada i eficaç dels poders públics, i equilibrada per la participació dels agents socials directament implicats en la construcció d'un model educatiu mixt (privat/públic), que garanteixi la qualitat de l'escola en tot el seu conjunt. L'Europa de l'educació només es pot construir sobre la base de la diversitat i del pragmatisme; sobre el pluralisme i la qualitat de l'oferta educativa i sobre la transferència efectiva de competències a les regions europees.

Malgrat el que s'ha dit abans, és cert que el procés econòmic i la competitivitat de l'empresa a Europa han estat el detonant que ha permès l'avenç comunitari en matèria d'educació. La desigual industrialització europea s'explica històricament, entre d'altres factors, per la capacitat d'adaptació a les tecnologies modernes i per l'impacte que hi tenen els sistemes educatius. Uns sistemes educatius poc adequats

a les noves situacions contribueixen, sens dubte, a perpetuar estructures i valors arcaics i al manteniment de sistemes productius poc competitius. Europa és un dels més importants mercats del món i per tenir una tecnologia capaç de competir necessita la reforma i millora de la qualitat dels seus sistemes educatius. En la nostra situació, s'ha dit, l'educació és "un factor d'estrangulament del nostre desenvolupament i base única possible del nostre futur progrés" (Majó, 1988).

La introducció de la dimensió europea en l'educació

La realització del mercat únic interior de 1993 ha impulsat la introducció de la dimensió europea en l'ensenyament, per tal de "reforçar en els joves la identitat europea i aclarir-los el valor de la civilització europea", per "preparar els joves per a la seva participació en el desenvolupament econòmic i social de la Comunitat", per "fer-los prendre consciència dels avantatges que en suposa" i "millorar llurs coneixements de la comunitat".

S'ha previst un conjunt d'accions que afecten la formació del professorat, tant la inicial com la permanent, i que intenten promoure mesures encaminades a estimular el contacte entre

alumnes i professors de diferents països; l'elaboració de materials didàctics; la implantació de la dimensió europea en activitats de formació permanent i ajuts que facilitin mantenir-se al dia sobre les activitats de la Comunitat.

Les dificultats sorgeixen en el moment de concretar definicions del que s'entén per *dimensió europea*. Tradicions educatives i sensibilitats molt diferenciades fan difícil l'acord i el treball pràctic conjunt.

Recentment s'han engegat algunes iniciatives que apunten a la introducció estructurada de la dimensió europea en els *curricula* base de primària i secundària, i es comencen a donar les primeres passes en la creació de catorze xarxes d'institucions de formació per treballar temes concrets en aquesta línia. La preparació d'aquestes xarxes és prevista com un instrument de formació personal i de preparació de futurs professionals de la docència, en el marc de la lliure circulació de professionals a partir del 1993 (Vaniscotte, 1990). El Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya n'és organitzador d'una. Aquesta mateixa institució organitza d'ençà una dècada activitats formatives sobre temes europeus amb la participació de formadors procedents de diversos països de la Comunitat.

Els intercanvis entre grups d'alumnes europeus és, també, una iniciativa en marxa, potenciada des de diversos programes europeus (Vilarmau, 1991). La mateixa Generalitat de Catalunya, a través de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea, ha realitzat algunes convocatòries per facilitar i promoure aquests intercanvis. Les limitacions pressupostàries ha originat una manca de mitjans i recursos per a intercanvis que arriba a situacions realment absurdes, i que fan palesa la situació de desfasament entre les expectatives dels programes mateixos i les realitzacions concretes. L'esforç d'alguns dels nostres col·legues universitaris i secundaris, i la dedicació intensa de molts administradors, mereix més respecte i consideració institucional, traduïts en termes de suport tècnic, logístic i econòmic. A la fi, al darrere dels intercanvis i del treball europeu, hi ha persones convençudes del futur que té el que porten entre mans.

En el moment d'escriure aquestes notes sobre la dimensió europea, m'assabento de l'organització d'un curs sobre "Dimensió Europea" per part del Departament d'Ensenyament, que s'impartirà en diferents ciutats catalanes a partir d'aquest curs.

**Algunes tàctiques
recomanades per la
Comissió per al període
1989-1992, i la nostra
situació**

A la comunicació de la Comissió de les Comunitats Europees "Educació a la Comunitat Europea. Perspectives a mitjà termini: 1989-1992", s'hi indiquen les prioritats comunitàries per a la política educativa de formació del professorat. En destaquem algunes pel seu interès i pel retard amb què les plantegem a Catalunya:

- centrar la formació regular del professorat en el lloc de treball: "fomentar els projectes de desenvolupament dins els centres d'ensenyament i la formació del professorat en el lloc de treball";

- crear relacions més estretes entre el món de l'educació i el del treball;

- fomentar una activa col·laboració entre l'escola i els pares;

- incrementar les activitats complementàries en la formació i el treball, per elevar la consciència del professorat pel que fa als temes de la igualtat sexual.

Per pròpia experiència en el camp de la formació del professorat, puc constatar la lentitud amb què s'avança en la direcció d'aquests objectius. Els ritmes i el temps dels planificadors europeus no són els dels

centres, ni els de les nostres administracions, ni els dels mateixos docents o el de les entitats professionals implicades.

L'autonomia dels centres i la disponibilitat de recursos per a formació del professorat en el lloc de treball, en funció de projectes concrets de centre, s'ha d'articular amb el procés descentralitzador de les administracions i amb els mecanismes adequats de control. El paper dinamitzador d'una inspecció eficaç, pròxima als centres, és una de les claus de volta per al bon funcionament d'aquesta formació, que demana la professionalitat dels agents implicats: equips de professors, equips directius assessors i experts externs. Tot això no s'improvisa ni es resol a força de decrets del DOGC o del BOE. Es tracta d'iniciar experiències concretes amb grups de professors que detectin necessitats reals de formació, en funció de projectes de centre i en l'horari laboral del professorat. El canvi que cal fer és enorme i la nostra realitat, poc esperançadora en aquest punt.

D'altra banda, la situació dels equips directius en els centres públics és ja insostenible; el 54% dels directors de centres d'EGB, el 40% de BUP i el 59% de FP a l'Estat espanyol, no són escollits pels consells escolars, sinó nomenats directament per l'administració. No dispo de les dades catalanes, però no se'n desviaran excessivament, d'a-

questes. L'organització d'activitats formatives per a directors i la incentivació real de la seva tasca són mesures adequades, però insuficients i allunyades de la formació d'equips directius als centres, en la línia suggerida.

Finalment, l'assistència d'experts i assessors externs als centres pressuposa una autonomia de gestió econòmica i un increment de les partides pressupostàries del centre. S'ha previst fer-ho així?

El panorama no és, tampoc, excessivament reconfortant pel que fa a les altres prioritats. Els problemes, però, no es poden formular com si fossin qüestions irresolubles: cal desconfiar de posicions que no comptin amb la capacitat de reacció i resposta dels docents. Tampoc no s'ha d'esperar tot d'una la reforma global del sistema educatiu, com si es tractés d'una acció transformadora *per se* dels mals que pateix la nostra educació. Cal relativitzar qualsevol reforma global del sistema educatiu i -en la nostra situació- qüestionar el seu èxit si abans no s'ha planificat gradualment la formació permanent del professorat implicat, i si aquesta no s'ha anat realitzant al ritme del procés d'implantació generalitzada del nou sistema. A la fi, de la reforma quedarà allò que professors, pares, alumnes i administradors hagin estat capaços de fer coordinant esforços, recursos escassos i grans dosis de professionalitat. L'experiència de reformes anteriors ens ha

acostumat a ser realistes i a desconfiar de grans reformes que acostumen a canviar les estructures i els noms de les coses, sense entrar en qüestions metodològiques i pedagògiques. L'entusiasme dels docents pel seu treball professional i la competència i eficàcia tècnica de l'administració són tant o més importants, per a qualsevol reforma educativa, que els recursos materials disponibles i indispensables.

La formació dels docents

La formació del professorat és un factor determinant de la millora de qualitat del sistema educatiu. La rapidesa i l'acceleració dels canvis, en tots els camps, imposa als ensenyants una autoexigència professional de renovació pedagògica i capacitat per a noves metodologies i programes. Amb afirmacions com aquestes inicien Blackburn i Moisan (1987) un estudi comparatiu sobre la formació dels ensenyants, encarregat per la Comissió de les Comunitats Europees.

Considero interessant, començant per la formació inicial dels docents, destacar l'existència, a tots els països comunitaris, d'una dualitat de sistemes de formació inicial corresponents als nivells primari i secundari superior (amb 3 o 4 anys d'estudis superiors mayo-

ritàriament universitaris, el primer; de més de 5 anys d'estudis universitaris, amb estades de 6 a 18 mesos en centres escolars, els segons). La formació inicial dels professors de la secundària inferior segueix en alguns països el primer model, i en d'altres el segon, i és el nivell amb més diversitat de situacions. Com a grans tendències, en destaquen una propensió a l'allargament de la durada dels estudis per als ensenyants de primària, i una comuna inquietud per la manca de formació professional pedagògica i didàctica dels de secundària.

La nostra situació no és una excepció en aquest context. La insuficiència dels estudis inicials dels actuals professors d'EGB i la manca de formació professionalitzadora docent dels de secundària no han estat tractades amb rigor a la LOGSE, que torna a reproduir la situació mantinguda fins ara, allunyant-nos de tendències europees. Hem perdut, segurament per dècades, una oportunitat històrica, de greus conseqüències professionals. És més, el tractament que la jurisprudència espanyola està fent de la *funció docent* habilita de fet els llicenciats o equivalents de qualsevol especialitat a impartir la docència a secundària, amb què s'acaba amb la concepció de la docència com una professió. El M.E.C. i els Tribunals Superiors espanyols han dificultat, de fet i per molts anys, l'avenç cap al cos únic d'ensenyants (una aspiració que

alguns dels autors de la reforma havien defensat fins no fa gaire) i la definició legal d'una professió necessitada del reconeixement de la societat i de la força que prové de la unitat d'una sola i gran organització professional. Només una visió estreta i corporativista, que tanca els docents en els compartiments estancs d'altres professions, en podria sortir beneficiada a poc que badessin. La tasca que cal realitzar ara pel col·lectiu professional dels docents del país és enfortir i cohesionar esforços i plantejar a l'administració catalana la urgència d'una política que afavoreixi, i no disgregui, la professió docent.

De fet, tornant al fil principal d'aquest punt, ens trobem amb professionals de l'ensenyament amb trajectòries i formacions amb mètodes i hàbits de treball, ben diferenciats; amb mancances diferents a la seva formació inicial; amb *status* socials i retribucions diferents. En el futur, segons les disposicions de la LOGSE, alguns d'ells s'hauran de trobar junts als mateixos centres. Una visió de futur reclama caminar cap a la superació de les velles polèmiques entre "mestres" i "llicenciats", en la comuna afirmació de la condició de professionals de la docència. Sens dubte, ens hem de situar davant d'un procés de professionalització amb tasques noves i situacions fins ara, i encara avui, desconegudes.

L'informe Blackburn-Moisan comenta, entre d'altres punts, que la formació permanent del professorat a la C.E. està organitzada de manera poc estable i que es tendeix a la millora de la coordinació de les diverses ofertes de formació. La manca de recursos econòmics i la recerca d'eficàcia per aquesta formació aconsellen ser molt prudents en el moment de programar actuacions i de no suscitar expectatives desmesurades. La manca de claredat en la definició dels objectius d'aquesta formació és, també, una situació generalitzada a Europa. La formació acadèmica i de continguts, però també ha d'atendre l'actualització de la competència pedagògica i didàctica, l'actualització que capaciti per a l'orientació escolar i la teoria. La formació permanent és un dret i un deure dels docents i dels equips de professors, i un dels grans problemes comunitaris és que la major part de docents no participa en els programes de què parlem.

La nostra situació no és gaire diferent del que acabem d'assenyalar. Existeix una coordinació d'iniciatives de formació permanent exercida pel Departament d'Ensenyament, a partir de la subvenció i l'ajut públic a iniciatives socials i dels ICE. En els darrers anys, hem vist millorada i potenciada aquesta coordinació des d'unes línies d'acció bàsicament compartides per la comunitat educativa catalana. Aquesta

coordinació s'ha comptabilitzat amb iniciatives pròpies del Departament, especialment les referides a la reforma.

Del panorama de la formació permanent, el que més en preocupa és el professorat de la futura secundària obligatòria, atribuïda a llicenciats o equivalents (LOGSE, art. 24) i a mestres (Transitòria 4a de la mateixa llei). La nova etapa, com a secundària que és, haurà de posar l'accent en l'expressió -comprensió per mitjà dels símbols lingüístics o numèrics. Els nous conceptes i la seva sistematització demanen del professorat d'aquest nivell una preparació científica i didàctica específica, per àrees i matèries, i una adequada comprensió del procés d'iniciació i maduració del pensament abstracte. La nova etapa no és un afegit a l'EGB, ni pot ser tampoc un inici precipitat del que fins ara es feia a BUP. El seu professorat haurà de ser preparat adequadament en els nous continguts interdisciplinaris (que no s'ha previst ni a les escoles de professorat d'EGB ni a la Universitat); del procés d'aprenentatge adient a l'edat dels adolescents; dels processos d'iniciació i configuració del pensament abstracte i de la personalitat dels individus; de l'orientació de la tutoria. Ni la major part dels mestres, ni la dels llicenciats ha rebut una formació específica i completa per a la docència en aquesta nova etapa. ¿Caldrà insistir en la urgència d'un pla d'actuació

immediata (potser disposem només de dos anys) per reciclar el professorat que ensenyarà en aquests nivells? S'han de conciliar les exigències de nivell de continguts de la nova secundària obligatòria amb la democratització de l'ensenyament. Aquest és el repte en una situació de diversitat a l'aula que no hem viscut fins ara dels 12 als 16 anys.

Insistia abans en la necessària professionalitat dels docents com a la clau de la reforma. Ara és just afirmar que, si les administracions no ofereixen els mitjans i recursos imprescindibles als centres per detectar i

atendre les seves necessitats de formació i d'assessorament extern, perilla d'entrada la reforma. És més, cal omplir de connexions vives i reals el buit existent entre l'administració educativa i la base del sistema educatiu. Cap aquí semblen apuntar els processos de descentralització relativa iniciada a Catalunya pel que fa a l'ensenyament.

En definitiva, sense professionalitat docent i sense eficàcia tècnica dels administradors, no és possible cap reforma, com tampoc no ho és sense una planificació rigorosa, i menys sense augment de recursos econòmics.

Referències bibliogràfiques

BLACKBURN, V.; MOISAN, C. (1987)

La formation continuée des enseignants dans les douze États membres de la Communauté Européenne.

Maastricht, Presses Inter-universitaires Européennes.

És un informe encarregat per la Comissió de les Comunitats Europees, amb la finalitat de conèixer l'experiència dels estats membres en matèria de formació permanent. S'hi analitzen a nivell descriptiu i comparatiu les condicions generals de treball dels docents europeus i les tendències principals de la formació inicial, especialment de la permanent en la C.E. Les

recomanacions finals i les *condicions necessàries* per a la formació permanent van suscitar l'any 1986 un viu interès en els alts càrrecs de la Comunitat encarregats de la política educativa, com explícitament reconeix la Comissió en el pròleg de l'obra.

COMPANY, F. (1988-1989) "La Comunitat Europea i l'Educació". *Integració Europea*, núm. 2, pàgs. 113-131, Barcelona.

Aquest article ofereix una visió global de l'evolució històrica que ha portat a la Comunitat a plantejar-se una política educativa comuna de

1961 a 1988. S'analitzen els programes comunitaris, les xarxes educatives de la C.E. i la introducció de la *dimensió europea* a l'educació en la perspectiva del projecte educatiu europeu per al 1992. Té especial interès perquè s'introdueix a la política educativa comunitària i, en especial, al programa d'acció a curt termini, 1989-1992.

CONSEIL DE LES COMMUNITÉS EUROPÉENES.
SECRETARIAT GÉNÉRAL (1986).
Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation.
Bruxelles/Luxemburg.

És un recull dels documents (resolucions, directives, informes, conclusions) que des de 1971 a 1985 han marcat la cooperació que en matèria educativa han potenciat les Comunitats Europees. L'obra està pensada per oferir, als que participen en la preparació i posada en marxa de la política d'educació a nivell europeu, els documents base de treball. A l'edició de 1986 s'han d'afegir la Directiva del Consell, de 21 de desembre de 1988, relativa al sistema general de reconeixement dels títols universitaris d'ensenyament superior, i la Resolució del Consell i dels Ministres d'Educació reunits en consell sobre la dimensió europea a l'ensenyament, de 24 de maig de 1988.

LECLERQ, J.M.; RAULT, CH. (1989).
Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire? Paris, la

Documentation Française (152 pàgs.).

Els països de la Comunitat es troben davant d'uns reptes comuns i d'uns mateixos problemes. L'obra és un estudi comparatiu de les respostes dels diversos sistemes educatius comunitaris als interrogants existents. S'hi analitzen els processos de descentració, regionalització i descentralització existents a l'Europa comunitària per arribar a la conclusió del desfasament, respecte de la realitat europea, del model dicotòmic centralització/descentralització. Des d'aquesta perspectiva, és d'un clar interès per a la política educativa catalana. El llibre constata les dificultats existents per comparar organitzacions pedagògiques tan diferents com són les europees, a diferents nivells, per analitzar les línies comunes assajades als països membres i plantejar, finalment, l'emergència d'un espai educatiu europeu.

MAJÓ, J. (1988-1989)

La referència del text remet a dues sèries d'articles publicats per Joan Majó a *La Vanguardia* (que abreugem L.V.) en què s'analitzen críticament els programes europeus relacionats amb la indústria i la tecnologia. Les conclusions relatives al paper de l'educació en el desenvolupament de la política tecnològica i industrial

comunitària, ens han semblat un element global d'anàlisi que calia destacar per la seva claredat i gosadia. Els articles de l'ex-ministre d'Indústria i Energia, actualment al servei de la C.E., són:

- "¿Estamos construyendo Europa?", L.V., 7 d'abril de 1989, pàg. 5.

- "Construcción de Europa: un balance". L.V., 8 d'abril de 1989, pàg. 6.

- "Trilogia para el 93". L.V., 10, 12 i 13 de novembre de 1988.

VANISCOTTE, F. (1990). *La mise en oeuvre d'une dimension européenne dans l'éducation et dans la formation des enseignants* (fotocòpia)

Es tracta d'un informe personal presentat per un membre del Bureau d'Echanges de Jeunes de la C.E., a la trobada de desembre de 1990, a Barcelona, de la xarxa que prepara el currículum-base en la dimensió europea, a nivell secundari. La xarxa és coordinada per M. Montané i I. Bordas, en el Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i

en Ciències de Catalunya, que n'és l'entitat responsable. El text comenta la política educativa comunitària i presenta la creació d'una àmplia xarxa europea d'institucions de formació en el quadre general de la política educativa europea. S'han començat a recollir, en una primera fase, alguns documents inèdits d'interès elaborats pels mateixos professors participants.

VILARMAU, J. M. (1991) *Euro-Guia*. Barcelona. Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la C.E.

Aquesta guia és un instrument pràctic per al coneixement dels continguts bàsics dels programes d'acció educativa comunitària. Permet l'accés a una primera informació sobre temes educatius comunitaris i sobre les entitats i instàncies encarregades de temes europeus. És d'interès per a alumnes i professors interessats pels intercanvis o informacions sobre la C.E. i els seus programes i actuacions educatives.

Abstracts

Esta colaboración plantea algunas cuestiones referidas a la formación permanente del profesorado en Cataluña, desde la perspectiva de la situación europea y de los nuevos retos del programa de acción comunitaria en materia de educación. En primer lugar, se sitúa la educación en la construcción de Europa y en la creación de un espacio educativo propio que, motivado como está por exigencias económicas y de competitividad tecnológica y empresarial, va más allá y obedece a exigencias socioculturales de la civilización europea. La introducción de la dimensión europea en la educación es un hecho significativo y una prioridad comunitaria que tiene algunas concreciones significativas en Cataluña. El autor señala algunas de ellas, sin ánimo de exhaustividad, atendiendo a su continuidad y proyección en instancias europeas. Finalmente, se analizan algunas tácticas recomendadas por la Comisión para el período 1989-1991 y las tendencias generales europeas en la formación inicial y permanente del profesorado.

Cette collaboration se pose quelques questions sur la formation permanente des professeurs en Catalogne, la situation européenne et les nouveaux défis du programme d'action communautaire d'éducation en perspective. D'abord, on place l'éducation dans la construction de l'Europe et dans la création d'un domaine éducatif propre qui, en tant que motivé par des exigences économiques et de compétitivité technologique et patronale va plus loin et obéi à des exigences socio-culturelles de la civilisation européenne. L'introduction de la dimension européenne dans l'éducation est un fait important et une priorité communautaire qui possède certaines concrétions significatives en Catalogne. L'auteur en souligne quelques-unes, sans aucune intention d'être exhaustif, s'en tenant à leur continuité et à leur rayonnement en Europe. Finalement, certaines stratégies conseillées dans la période 1989-1992 et des tendances générales européennes de la formation initiale et permanente des professeurs sont analysées.

This article considers the continuous training of teachers in Catalonia within the perspective of the situation in Europe and the new challenges posed by EC activity in education. Firstly, consideration is given to the place of education within the construction of Europe and in the creation of a space for education which, motivated by economic demands and technological and industrial competitiveness, goes beyond this and obeys the social and cultural demands of European civilisation. The introduction of the European dimension into education is an important development and a priority of the EC with implications for Catalonia, several of which are enumerated by the author, with consideration of their continuity and projection within the Community. Finally, analysis is made of some of the strategies recommended by the Commission for the period 1989-1992 and general tendencies in Europe regarding initial and continuous teacher training.