

Formació permanent del professorat a Euskadi

Fermín Barceló Galdakano*

Abans d'entrar en matèria, voldria agrair a la direcció de la revista *Temps d'Educació* l'oportunitat que ens ofereix de reflectir i donar a conèixer a través de la seva tribuna els trets fonamentals de la Formació Permanent del Professorat a Euskadi.

Intentaré centrar-me en les qüestions que, segons el parer de la revista, s'han considerat de més interès, encara que abans crec necessari aportar unes quantes dades introductòries que facilitin al lector poc coneixedor de la realitat educativa basca una millor contextualització i comprensió de les reflexions i afirmacions que es recullen en aquest article.

Unes dades prèvies

1. Les actuacions en el camp de la Formació del Professorat i els plans que s'elaboren des de l'administració educativa tenen una sèrie de condicionaments, entre els quals voldria destacar en primer lloc les característiques del mateix professorat.

El professorat de la Comunitat Autònoma Basca està format per un col·lectiu de professionals amb unes característiques entre les quals destacaríem les següents:

- La seva joventut relativa: gairebé el 70% del professorat té menys de 40 anys, per la qual cosa, previsiblement, li queda una llarga vida professional.

- La gran proporció de professorat femení, sobretot en determinats nivells i àrees: de cada tres docents, dos són professores. Aquesta proporció s'eleva fins al 93% en nivells com ara el pre-escolar, i és més gran en les generacions més joves (3 de cada 4).

- El compromís i dedicació de gran part del professorat a l'euskaldunització, cosa que es tradueix en temps i esforç dedicat a la pròpia formació: un de cada tres professors imparteixen la docència en euskera; un de cada cinc professors dediquen una part important del seu temps a l'aprenentatge de l'euskera.

- La concentració de bona part

*Fermín Barceló Galdakano és el responsable de la Formació Permanent del Professorat en el Departament d'Educació del Govern Basc

del professorat en determinades zones (p. ex. Gran Bilbao), tant si tenim en compte els llocs de treball (centres escolars) com si ens fixem en els llocs de residència (en aquest cas, la concentració encara és superior). El fet de ser un territori petit, amb poca dispersió i distàncies reduïdes, té avantatges a l'hora d'organitzar la formació del professorat.

- L'elevada estabilitat del col·lectiu com a grup de professionals sobre els quals reposaran bastants anys les tasques d'ensenyament (previsió de pocs ingressos i poques baixes en el col·lectiu de professors): només el 12,5% del professorat té més de 50 anys.

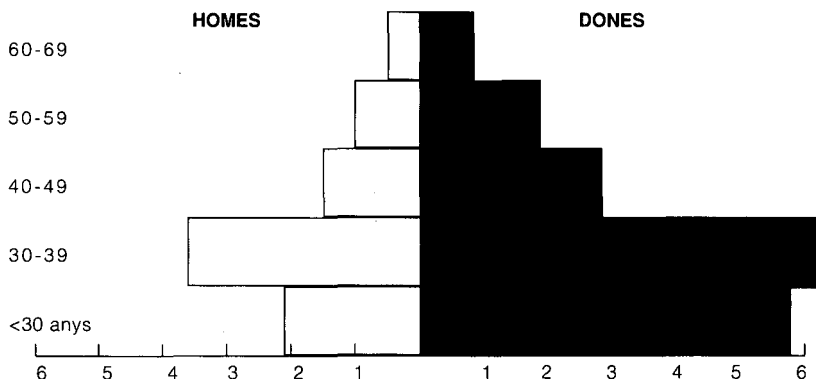
- La diferent condició i situació professional, segons que pertanyin a un nivell o a una xarxa determinada. Formació inicial i històries professionals diferents.

A la piràmide d'edats podem apreciar clarament la relativa joventut i l'elevat nombre de dones del professorat. A més,

podem afirmar que, respecte a les característiques assenyalades, no hi ha variacions significatives entre els diferents territoris o províncies, nivells educatius i xarxes (pública, privada i ikastoles).

En tot cas, es tracta d'un col·lectiu amb certes característiques comunes, però també amb grans diferències, donades per elements objectius com ara l'edat —i de manera consegüent la història professional—, la llengua, la formació inicial prèvia, l'estabilitat en el lloc de treball, etc., i per altres qüestions més difícils d'objectivar, però de no pas menys transcendència, com és ara l'actitud davant la pròpia formació o el grau de compromís amb la professió.

Indubtablement podríem assenyalar altres característiques, a més de les que acabem d'indicar. Si hem destacat aquestes és perquè en podem obtenir conclusions importants amb vista a la formació permanent del professorat. Conclusions sobre la ne-



cessitat i l'alta rendibilitat potencial d'un pla de formació continua per a un professorat d'aquestes característiques, o de la possibilitat física d'aproximar el lloc de formació al lloc de treball, o de la necessitat de dotar el sistema de mecanismes de diagnosi i avaluació de necessitats i de resposta diversificada a les diferents situacions professionals.

2. Ja hem indicat, ni que sigui tot just de passada, *el pes de l'euskaldunització en la formació del professorat*. Convé aclarir aquesta qüestió.

En el moment actual, una mica més de 10.000 dels 25.000 professors i professores de la Comunitat Autònoma Basca posseeixen la titulació necessària per ensenyar en euskera, proporció impensable fa pocs anys, però encara insuficient per atendre les necessitats del sistema, que creixen ràpidament.

La impossibilitat de nous ingressos (la contractació de professors nous és, i ho serà força anys, pràcticament nul·la) obliga a centrar els esforços en l'euskaldunització del professorat actual. Cal tenir en compte que l'aprenentatge de l'euskera exigeix un procés llarg i costós que normalment dura uns quants anys i que demana la dedicació exclusiva— i per tant l'alliberament de les tasques docents— durant tot un curs o un curs i mig.

El programa d'euskaldunització del professorat, conegut entre

nosaltres per la sigla IRALE, disposa d'un pressupost propi, d'un Servei responsable i de la seva pròpia estructura de formació «independent» de la resta de la formació permanent del professorat, encara que tots dos serveis i programes depenen de la Direcció de Renovació Pedagògica.

Em sembla important de fer aquesta observació, perquè tot el que direm a partir d'ara en aquest article —llevat de la menció expressa a l'IRALE— es limita a una part de la formació permanent del professorat: la part que no té per objectiu l'aprenentatge bàsic de l'euskera. Una part important, però pel que fa a recursos econòmics i humans l'any 1990 va tenir un 40% del total de la inversió del Departament d'Educació en formació permanent del professorat (1.157 milions per a la formació permanent del professorat pròpiament dita, contra els 1.807 milions per a l'euskaldunització). Convé no oblidar-ho.

3. Vist que en aquest primer punt tractem d'aportar unes dades prèvies significatives, em sembla que cal assenyalar un condicionant —i alhora una característica— compartida, a parer meu, per tots els plans de formació de les diferents administracions educatives: *el condicionant de la reforma*.

La imminent reforma ha fet que a les diferents administracions s'hagi desfermat un procés

(no sé si parlar de «febre» seria exagerat) per analitzar les necessitats de formació que se'n deriven i elaborar plans de resposta a les dites necessitats a curt i a mitjà termini.

En el nostre cas concret, aquest procés té el seu reflex en les diferents publicacions produïdes al llarg de l'últim any i mig (cf. bibliografia aportada al final de l'article), i els passos més significatius han estat els següents:

- Presentació, l'abril de 1989, d'un Pla de Formació Permanent del Professorat lligat a la reforma i ofert com a document marc, proposat a debat.

- Darrer trimestre del curs 1988-1989: informació i debat sobre el Pla i, simultàniament, anàlisi de necessitats de formació en una mostra representativa de 1.500 professors.

- Anàlisi de les aportacions fruit del debat i reelaboració del Pla (estiu i primer trimestre del curs 1989-1990).

- Quantificació de recursos necessaris a cinc anys vista i publicació del Pla marc definitiu (febrer 1990).

- Elaboració del primer Pla anual, com a concreció per al curs 1990-1991 del pla marc, donat a conèixer l'abril de 1990.

Així doncs, en el moment de redactar aquest article ens trobem en ple procés d'execució del Pla: activitats que ja es feien,

activitats a punt d'iniciar, resolució de convocatòries, etc.

Com podem observar, m'he limitat a l'últim any i mig. Amb tot, és evident que la història anterior de la formació del professorat a Euskadi és un element fonamental a tenir en compte i que condiciona el que ara, de fet, podem fer. Les dimensions d'un article obliguen a limitar la informació.

Deixem, doncs, les dades prèvies i vegem algunes qüestions clau.

Model de formació i diversitat

El Pla de Formació Permanent del Professorat de la Comunitat Autònoma Basca recull una aposta clara i explícita per un *model de formació reflexiu, lligat a la pràctica docent i en el qual el Centre escolar, el seu projecte educatiu, esdevé referència fonamental*. Aquest model és «imposat», d'alguna manera, per plantejaments bàsics de la reforma com la major autonomia pedagògica dels centres o el perfil del professorat capaç de diagnosticar, adaptar propostes curriculars, experimentar estratègies, dissenyar instruments... i avaluar la pròpia pràctica. Potser per això aquest model de formació és assumit amb una progressiva claredat per les diferents administracions, si més no pel que fa al discurs pedagògic.

Tanmateix, cal reconèixer que portar a la pràctica i sobretot generalitzar el model esmentat resulta i resultarà molt costós, si més no per a nosaltres. Per assenyalar algunes de les nostres *dificultats*, indicaria les següents:

- La falta de tradició i de preparació a les instàncies formadores, acostumades a aplicar models més tancats, la qual cosa vol dir emprendre un camí nou amb inseguretat.

- La resistència d'una part del professorat a implicar-se en processos de formació que exigeixen una posició més activa per part seva o en la qual cal negociar i consensuar interessos diferents en l'equip.

- La quantitat de recursos (sobretot humans) necessaris per afrontar activitats de formació ambicioses, processos llargs, i fer-ho d'una manera generalitzada.

En aquest sentit, pot molt ben ser que, durant bastants anys, a la pràctica convisquin activitats de formació clarament conseqüents amb aquest model amb altres activitats dirigides als professors considerats individualment i en les quals el lligam amb la pràctica docent no estigui assegurat d'una manera suficient. Caldrà veure quants recursos es dediquen any a any a unes modalitats o altres de formació. En opinió meua, l'evolució que se segueixi els anys a venir en la distribució dels recursos ha de

ser un criteri d'anàlisi i valoració dels plans i programes de formació impulsats per l'Administració.

L'aposta per un model determinat no està pas renyida amb l'atenció a necessitats de formació molt variades. L'estudi elaborat entre una mostra representativa de 1.500 professors i professores (cf. bibliografia) va deixar ben clara la diversitat de necessitats, preferències, històries professionals, posicions davant la formació permanent, problemes per prendre part en una determinada modalitat de formació, etc.

De la mateixa manera que prediquem la necessitat de donar resposta a la diversitat dels alumnes, igualment hem d'assegurar que tot pla de formació presenti una *oferta prou diversificada que permeti la resposta a les molt diferents necessitats de formació dels professors*.

En els plans de formació, que han de *permetre diferents trajectòries de formació*, l'aposta per un model de formació i la diversitat de modalitats i estratègies formatives són perfectament combinables. Entenem per «trajectòria de formació» el conjunt d'accions formatives ordenades en el temps que cada professor emprèn mitjançant unes modalitats diferents. Aquestes trajectòries han de ser una referència obligada, tant pel que fa a l'accés a les ofertes de formació com per confeccionar-

ne el disseny. Els plans de formació han de proporcionar els mitjans perquè els diferents processos individuals de formació siguin possibles i, a més a més, perquè es puguin anar configurant de manera coherent i orientada cap a una finalitat.

(Qui estigui interessat a conèixer millor el discurs i la reflexió efectuada per l'administració educativa basca sobre el model de reflexió, pot acudir al capítol 5 del PFPP. Cf. bibliografia).

El problema dels recursos humanes experts: els formadors

Dic «el problema» perquè, com he assenyalat de passada a l'apartat anterior («falta de tradició ... a les instàncies formadores...»), en el nostre cas es tracta d'una dificultat bàsica, jo diria que principal, per tirar endavant els plans de formació previstos.

Potser en altres llocs aquest problema està més ben resolt. En el nostre cas, la Universitat, encara jove, no s'ha destacat precisament per la seva implicació en el sistema educatiu no universitari ni en les necessàries tasques de formació permanent. Aquesta afirmació—possiblement dura per formular-la en una revista d'àmbit universitari—es podria matisar pel que fa al treball dels ICE i d'alguns

professors de les escoles universitàries de Formació del Professorat, però bàsicament trobo que reflecteix la realitat i dóna una idea de la dificultat de la feina a fer.

El plantejament de l'administració educativa basca és *afavorir per diferents mitjans el màxim aprofitament dels recursos humans, siguin on siguin*: Universitat, empreses, el mateix sistema educatiu no universitari. La realització d'aquest principi d'aprofitament màxim dels recursos disponibles es pot observar al Pla de formació d'aquest curs (IRAPREST 90-91), on hi ha un «repartiment de joc» dels diferents programes entre un gran nombre d'instàncies universitàries, un bon nombre d'empreses, sobretot del camp tecnològic, i la mateixa xarxa d'assessorament i formació: els COP.

Justament *amb la creació i creixement de la xarxa de COP (centres d'Orientació Pedagògica) es vol aconseguir una infraestructura estable d'assessorament pròxima als centres escolars* i que pugui assumir determinades feines de formació, sense excloure altres instàncies formatives.

En els COP, com a estructura única de suport als centres de caràcter zonal, hi conviuen diferents figures: les unes més centrades en l'assessorament psicopedagògic, les altres més lligades al plantejament curricular d'un àrea o cicle educatiu deter-

minat. Els assessors de formació (abans anomenats formadors de formadors) o *aholkulariak* en euskera, s'integren en aquesta estructura de suport amb múltiples tasques importants.

A l'hora de seleccionar aquests *assessors de formació*, s'ha buscat un perfil determinat, no pas uniforme però en el qual es tinguin en compte algunes característiques bàsiques tant d'actituds (obert a les demandes dels centres, disposats a treballar en equip, etc.) com d'aptitud (capacitat lingüística, coneixement pràctic de la realitat escolar, capacitat demostrada d'innovació, etc.). Respecte a la formació d'aquests assessors —al marge de la formació prèvia que posseeixen, que resulta fonamental— per al desenvolupament de les seves funcions específiques d'assessorament, la Comunitat Autònoma Basca ha participat des del començament en tots els cursos de Formadors de Formadors organitzats pel MEC en col·laboració amb diferents administracions amb competències. Aquest procés de formació s'ha aplicat paral·lelament amb un altre de creació administrativa d'aquestes figures. Fins ara, la formació d'assessors es limitava a les àrees existents: equips psicopedagògics, assessors d'euskera... Des d'aquest curs, hi ha un programa de formació d'assessors propi de la comunitat, que per al curs 1990-1991 s'ha centrat en quatre àrees de treball: educació musical, edu-

cació infantil, educació primària i tecnologia bàsica.

Aquest programa s'executa en col·laboració amb diferents institucions universitàries, la qual cosa ens duu a plantejar una qüestió fonamental com és ara «Qui forma els formadors?».

La creació i el desplegament d'una xarxa pròpia d'assessorament (224 assessors als COP aquest curs) s'acompanya d'un treball encarregat a l'ICE de la Universitat del País Basc, encara no enllestit: la creació d'un Banc d'Assessors que pertanyin tant a l'àmbit universitari com al no universitari.

Pot molt ben ser que, en el futur, el desenvolupament d'algunes estratègies de formació fins ara poc treballades exigeixi la «creació» de determinades menes d'assessors lleugerament diferents dels actuals: per exemple, assessors «experts» en projectes de formació en centre, a més dels assessors psicopedagògics i curriculars actuals. El Pla de Formació Permanent del Professorat ja preveia la necessitat d'aquesta mena d'assessors, però es tractava d'una figura encara no prou definida. Actualment, el treball en equip i la flexibilitat i visió global que poden tenir els diferents assessors és el que fa possible l'assessorament de determinats projectes ambiciosos.

Ens endinsem en un terreny relliscós, objecte de reivindicació i de dures negociacions. El Pla

de Formació Permanent del Professorat de la Comunitat Autònoma Basca parteix de la consideració de *la formació com un dret i un deure, tant del professorat com de l'administració educativa*, dret i deure la regulació i concreció dels quals ha de ser objecte de negociació entre totes dues parts. De fet, hi ha una mesa de formació, fruit del darrer acord sindical, en què es discuteixen les condicions de cada programa. En tot cas, el Pla, al capítol 7, gosa assenyalar set criteris bàsics que poden servir com a terreny de referència de la negociació i que es refereixen a qüestions com ara la responsabilitat, obligatorietat, prioritat del que és col·lectiu damunt el que és personal, gratuïtat, formació dins l'horari laboral, dret a la certificació i dret a la negociació.

Aquí em limitaré a aportar unes quantes dades o reflexions sobre certs punts debatuts o que susciten més problemes.

a) Si bé és cert que es tracta d'una qüestió polèmica, resulta curiós de constatar —més clarament a la vista dels resultats del debat produït que no pas segons els resultats del mostratge— que una part respectable del professorat del sistema educatiu basc es manifesta d'acord amb el fet que la formació permanent sigui obligatòria. És a dir, admet el criteri que «tot el professorat haurà d'acreditar obligatòriament la seva participació en activitats de formació cada determinat període de temps». no

cal dir que n'hi ha molts que hi estan en desacord, per raons diverses, i sobretot n'hi ha molts que condicionen l'acord als recursos disponibles...

Personalment sóc partidari de regular *l'obligatorietat* d'una formació permanent mínima per a tot el professorat i d'implicar-hi els mateixos centres escolars, per bé que reconec la dificultat d'aquesta tasca. Caldria regular-ne les condicions, validar trajectòries formatives diferents, garantir els mitjans necessaris, computar les diferents modalitats a aquests efectes, etc. Cosa realment difícil, fins i tot per a la mateixa Administració, però que s'haurà d'emprendre si es vol portar a la pràctica això que la LOGSE diu que «la formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres. Periòdicament, el professorat haurà de realitzar activitats d'actualització...» (Art. 56 del projecte de la LOGSE).

b) Respecte a la *gratuïtat* de la formació per al professorat participant, crec que ningú no en fa qüestió com a principi, per bé que l'aplicació que se'n farà serà indiscutiblement progressiva. En el nostre cas, s'avança de manera seriosa principalment gràcies a dues fórmules diferents:

- Les bosses d'ajut al desplaçament, que en aquest moment

comprenen la totalitat de programes formatius amb alliberament de docència i alguns més.

- La convocatòria d'ajuts individuals, que per primer cop també s'han obert a les activitats de formació realitzades dins la mateixa Comunitat, tot i que establint un límit mínim de despesa.

Sobre aquestes dues vies obertes, ja tenim prou dades per veure'n les limitacions i fer-nos les reflexions següents:

- En primer lloc, cal ser conscients que l'assumpció de les despeses de desplaçament per part de l'Administració comporta un encariment important dels programes formatius. En el nostre cas, aquest concepte vol dir, aproximadament, una quarta part de la despesa d'aquests programes, i això significa un fet tan fonamental com que, a l'hora de comparar pressupostos d'un any a l'altre, si en un moment determinat s'assumeix aquest concepte, amb els mateixos diners es podran fer menys activitats.

- En segon lloc, la via d'ajuts individuals (convocatòria pública a la qual acudeixen els professors interessats... que es resol centralitzadament) pot resultar adequada a determinades activitats, però implica un procediment administratiu desproporcionat (de poc o nul rendiment) per a activitats de despeses menors.

Per corregir aquesta situació, caldria arbitrar mesures que

justifiquessin aquesta mena de despeses i, també, perquè es quantifiqués aquest concepte als criteris d'assignació de la dotació ordinària dels centres. No sembla pas que sigui un pas gaire arriscat en la línia de l'autonomia de gestió dels centres. De fet, molts centres (per exemple els privats) ja funcionen així.

- c) Una altra qüestió conflictiva és *l'horari en què s'ha de fer la formació*. El Pla de la Comunitat Autònoma Basca estableix com a criteri general que «les activitats de formació s'han de fer preferentment en hores de treball (incloent-hi l'horari escolar i no escolar) dels docents», i proposa diferents fórmules perquè això sigui possible.

A la pràctica, ara, la formació es fa en situacions de treball força diferents. En el pla actual d'aquest curs, com a mínim hi ha activitats amb aquestes tres menes de situacions:

- Activitats de formació, normalment de llarg recorregut, que, fetes en horari escolar, comporten l'alliberament de la docència mitjançant la substitució, durant un període d'un a tres mesos. Fins al curs passat, aquesta situació només afectava els cursos d'especialització per al professorat d'EGB i els cursos d'assessors. Enguany, aquesta via també s'ha obert a altres cursos (equips directius, coeducació, tecnologia, etc.).

- Activitats de formació normalment de caràcter sistemàtic

(per exemple, seminaris de treball quinzenal) i de zona, que es fan dins l'horari escolar gràcies a l'organització interna del centre, que ajusta els horaris de tal manera que el professorat participant no tingui classe determinades hores i pugui assistir a les activitats de formació. La majoria d'activitats sistemàtiques organitzades o coordinades pels COP responen a aquestes característiques.

- Activitats de formació que es fan fora l'horari escolar o fora l'horari de permanència al centre (no entro en la discussió de l'horari «laboral»). Proporcionalment, aquestes activitats són com més va, menys però continuen tenint un pes important en el total d'activitats i responen al model clàssic de participació personal i voluntarista.

Evidentment, anys a venir, les condicions laborals-horàries en què es faci la formació hauran de millorar. De fet, ja han millorat substancialment. Amb tot, per mi resulta impossible d'assumir totes les activitats de formació a partir del primer model (alliberament-substitució) com es demana sovint. I això no tan sols pels recursos humans (volum de substituïts) que exigeix la fórmula, sinó pels problemes que ocasiona en la marxa normal dels centres i de les aules i per la mateixa inconveniència d'aquesta fórmula per a determi-

nades modalitats de recorreguts formatius. Al pressupost d'aquest any (1990) del Departament d'Educació per a la Formació del Professorat es dedica una bona part del total a la contractació de substituïts per a activitats de formació:

- 33%, si s'hi comptabilitzen les despeses de la xarxa del COP

- 43%, si no s'hi consideren les despeses de la xarxa

- 62% si també s'hi comptabilitza el programa IRALE (euskaldunització), en el qual les despeses de substitució són del 80% del total de programa.

És a dir, dels 2.964 milions que s'inverteixen en formació del professorat, 1.827 se'n van al pagament de substitucions.

La solució de futur s'hauria de centrar cada cop més, segons la meua opinió, en la configuració de plantilles de centre que permetin una millor organització interna i el desenvolupament de programes formatius en funció de les necessitats del centre, reservant la fórmula de substitucions per a determinades activitats de formació de llarg recorregut. No es tracta tan sols d'incrementar les plantilles dels centres, cosa ben necessària, sinó també de fomentar models organitzatius que aprofitin al màxim els recursos humans disponibles i les possibilitats de formació. A més, aquesta fórmula significa una implicació superior del centre com a tal

en la política de formació— una cosa que tots pretenem i que es tracta a l'apartat següent.

Implicació dels centres en la formació

En el moment de redactar aquestes línies s'acaba de resoldre la primera convocatòria de projectes de formació focalitzada al centre. S'han aprovat 50 projectes a 50 centres, i amb això se'ns ha obert una via relativament nova, difícil i ambiciosa alhora. En 20 d'aquests centres, l'aprovació del projecte ha significat un increment de la plantilla, que és un bon exemple del que he manifestat més amunt.

Els recursos destinats a la formació «en» el centre, al voltant d'un projecte de resposta a les seves necessitats, haurà d'anar creixent progressivament en el futur immediat. Amb tot, durant molts anys aquest model conviurà amb altres estratègies formatives més adreçades a la formació de base o a l'especialització. Això, amb tot, no hi ha de ser pas contradictori. La referència al centre en els programes de formació es pot aconseguir de moltes maneres, algunes de les quals ja se segueixen amb èxit. Per exemple, referim-nos a la preferència que es concedeix a determinades demandes individuals de participar en programes d'especialització o actualització, si són avalades per un projecte

educatiu de centre o si hi ha un pla o compromís del centre per a l'aprofitament del «format»... Una bona part dels programes formatius del curs present segueixen fórmules intermèdies d'aquesta mena.

Present i futur. Plans immediats i perspectives

El *present* de la formació permanent del professorat a la Comunitat Autònoma Basca se centra en el desenvolupament del Pla anual 90-91 (IRAPREST 90-91), en el qual podríem destacar telegràficament les característiques següents:

- Recerca conscient d'un nivell acceptable d'informació al professorat sobre les possibilitats institucionals de formació.

- Implicació dels centres en el màxim de programes.

- Creixement de la infraestructura de zona (COP) i augment de la seva implicació en diferents fases del procés (presa de decisions, assessorament, etc.).

- Aprofitament de recursos humans i institucionals: implicació d'institucions universitàries i empreses.

- Augment de l'oferta formativa «en euskera».

- Millora de les condicions de participació pel que fa a horaris i ajuts a possibles despeses.

- Diversificació de l'oferta formativa, tant en contingut com en modalitats, amb obertura de vies noves: (focalitzada/tecnologia bàsica/coeducació/llicències retribuïdes/...).

- Potenciació (increment significatiu de recursos) de determinades línies d'actuació (per exemple, seminaris/equips directius/ETP/...).

- Augment del ritme d'especialització del professorat d'EGB (educació física/llengües/educació musical).

La relació anterior també serviria en part per analitzar les limitacions del pla anual i fins i tot pot oferir pistes amb vista al futur. El *futur immediat* de la formació permanent del professorat estarà fermament condicionat per qüestions com és ara:

- Determinades mesures administratives en marxa: fixació de plantilles/perfils lingüístics/adscripcions/catàleg de llocs i titulacions/accés a d'altres nivells educatius/...

- Calendari d'implantació de la reforma.

- Possibilitats pressupostàries: inversió en formació permanent.

Sense menysprear gens ni mica aquests condicionaments, que podríem catalogar d'«externs» al procés de formació, amb vista al futur jo en

destacaria els aspectes següents:

- Quant a l'estructura organitzativa, la necessitat de fer passos decidits per a la descentralització.

- Quant a recursos humans, la formació i l'aprofitament d'assessors en situacions administratives diverses i flexibles.

- Quant a la consideració de la formació permanent, la interpretació i regulació que s'efectuï del que la LOGSE assenyala sobre l'obligatorietat de la formació i la responsabilització del centre.

- Respecte a les modalitats de formació, la necessitat d'impulsar estratègies «noves» lligades a la pràctica i capaces de respondre a les necessitats i interessos d'un professorat cada cop amb més anys d'història professional.

Anteriorment ja s'han assenyalat altres aspectes igualment importants (millora de les condicions, projectes de centre com a referència fonamental de la formació, etc.). Amb tot, no hem d'oblidar una cosa manifestada al començament d'aquest article: el sistema educatiu basc és un sistema bilingüe en procés progressiu d'euskaldunització, i això sol ja esdevé un determinant de tota la política de formació del professorat.

Voldria acabar amb una reflexió sobre *Formació del professorat i reforma*.

El PFPP de la Comunitat Autònoma Basca, com el d'altres administracions educatives, està íntimament lligat a les necessitats derivades de la reforma. (Potser seria més exacte de parlar de «les reformes», en plural).

La reforma planteja necessitats importants de requalificació del professorat, necessitats que durant anys absorbiran una bona part dels recursos destinats a la formació. Possiblement això serà el que es destacarà més a primer cop d'ull, però no és pas el més important. Les necessitats de formació lligades a la reforma tenen una relació molt íntima amb el perfil de professor que la reforma mateix planteja i amb el paper que concedeix als equips de professors i als centres educatius. Aquest fet potser passarà més desapercebut, però perso-

nalment el trobo d'una enorme transcendència per a la formació permanent.

Formació del professorat i reforma apareixen íntimament unides al discurs actual. Probablement no s'ha parlat mai tant de la necessitat de formació permanent ni s'ha insistit tant en el seu caràcter de pilar fonamental de la reforma. L'increment dels recursos destinats a la formació hi té una gran relació. Amb tot, en aquest discurs hi ha un risc. Podríem pensar que si no hi havia reforma, no caldria la formació permanent, o si més no no en necessitaríem tanta. Convé dir ben clar que és la qualitat de l'educació que demana formació del professorat, amb reforma o sense. La reforma, en tot cas, en destaca o en subratlla la necessitat.

Bibliografia

Limitada als títols dels cinc llibres sobre Formació Permanent del Professorat publicats l'últim any i mig pel Departament d'Educació del Govern Basc, disponibles al mateix Departament i en diverses institucions, com la Universitat de Barcelona, el Centre de Documentació de l'IME, la Biblioteca Rosa Sensat, etc.).

- *Plan de Formación Permanente del Profesorado. Documento-marco propuesto a debate.*
- *La formación del profesorado en Euskadi. Necesidades detectadas - Maig 1989.*
- *Debates del PFPP. Aportaciones de diferentes Instituciones, Centros y profesores de la Comunidad Autónoma Vasca, y modificaciones propuestas.*
- *Plan de Formación Permanente del Profesorado (PFPP)*
- *IRAPREST. Formación Permanente del Profesorado. Plan 90-91.*

Abstracts

Después de situar al lector en el marco sociológico peculiar de Euskadi y la problemática de la euskaldunización en el que se ha de formar al profesorado, se explica el modelo de formación del profesorado a través de los Centros de Orientación Pedagógica (COP) como elemento descentralizador, el papel de los asesores de formación y los diferentes tipos de dificultades de su puesta en práctica. Se exponen las condiciones (posible obligatoriedad, horario de la formación, sustituciones, formación en los centros que pueden incrementar la plantilla) que deben favorecer la organización de la formación aportando datos concretos sobre costes, tipologías de formación y los planes y perspectivas de la formación relacionada con las necesidades derivadas de la reforma, sin olvidar que la reforma no puede agotar la formación del profesorado.

Après avoir situé le lecteur dans le cadre sociologique particulier de l'Euskadi et les problèmes de l'euskaldunisation, où doivent se former les professeurs, le modèle de formation des professeurs par les Centres d'Orientation Pédagogiques est expliqué, en tant qu'élément décentralisateur, le rôle des conseillers de formation et les différents genres de difficultés de sa mise en oeuvre. On expose en détail les conditions (caractère obligatoire possible, horaire de la formation, remplacements, formation dans les centres, pouvant augmenter le personnel) qui doivent favoriser l'organisation de la formation en fournissant des données concrètes sur les coûts, les typologies de formation et les projets et les perspectives de la formation liée aux besoins dérivés de la réforme, sans oublier que la réforme ne peut épuiser la formation des professeurs.

After providing some background to the sociological peculiarities of the situation in the Basque country and the problems of training teachers in the Basque language, the roles of the teacher training model of the Centros de Orientación Pedagógica (Teacher Training Centres - COP) as a decentralising element, of teacher training assessors and the difficulties of putting the programme into effect are analysed. Discussion is made of the conditions necessary for the success of the organisation of teacher training (the possibility of making the programme obligatory, training timetables, substitutions, training at those centres which can increase staff), with the provision of specific data on costs, types of training and the plans and future possibilities of the training programme in relation to the recent school reform, without forgetting that teacher training does not end with this reform.