

Sistema educatiu i atur juvenil

Tendències europees en matèria d'estratègies educatives per a prevenir, pal·liar o reduir els efectes de l'atur juvenil

Francesc Pedró i Garcia

Introducció

L'objecte d'aquest estudi és la presentació de les tendències europees en matèria d'estratègies per a prevenir, pal·liar o reduir els efectes de l'atur juvenil que puguin ser deguts a determinats trets o processos dels sistemes educatius.

Cal demanar-se, en començar, quina relació hi ha —si n'hi ha cap— entre el sistema educatiu, en general, i el món del treball. Com es veurà més endavant, existeixen visions contradictòries en aquest sentit. Bo i així, hom pot concloure que, si fa no fa, tothom dona per fet que existeix una relació de causa-efecte. Aquesta probablement errònia suposició és a l'arrel d'un bon nombre d'acusacions que reben els sistemes educatius.

En segon lloc, s'examina el fenomen de l'atur juvenil i, en presentar-ne les causes, es prova d'identificar fins a quin punt existeix una responsabilitat certa de la part del sistema educatiu pel que fa a l'augment de les taxes d'atur. Sense aquesta anàlisi, hom no podria seguir endavant per mirar de treure alguna lliçó de les tendències paleses en l'evolució dels sistemes educatius europeus durant els darrers anys.

En darrer terme, la part més important de l'estudi és, pròpiament, una presentació de tendències, distingint entre el que succeeix a l'ensenyament obligatori i el que s'esdevé al postobligatori. Val a dir, però, que en aquest estudi hom tendeix a posar èmfasi en el període postobligatori —d'una manera volguda—. Es tracta, sens dubte, del primer moment de la vida del jove en què, habilitat legalment per a accedir al mercat del treball, tal vegada s'hagi d'enfrontar a l'atur.

Per consegüent, l'estudi resulta marcat per aquesta especial atenció al primer cicle educatiu que segueix a la fi del període de l'obligatorietat escolar a la majoria de països europeus i que acostuma a prendre la forma d'un segon cicle d'ensenyament secundari —professional, general, acadèmic o tècnic—. Des d'aquest punt de vista, es destaquen en aquest estudi aquells canvis i innovacions la justificació dels quals es troba en l'embranchada que l'atur juvenil ha tingut, en general, als països desenvolupats i, més concretament, a l'Europa comunitària.

Lògicament, s'analitzen també les estratègies que afecten els cursos superiors del període obligatori, és a dir, el que acostuma a constituir el primer cicle de l'ensenyament secundari, i que tenen com a objectiu la prevenció de l'atur juvenil.

Finalment, es para esment en el paper creixent que a Europa s'atorga a l'educació no formal. En efecte, s'utilitza tant com a pal·liatiu o remei a curt termini de l'atur juvenil que, en el context d'una crisi laboral, amenaça especialment els joves sense cap mena de qualificació, el grup residual, com, igualment, una possible i alhora suggerent via de transició des d'uns sistemes educatius caracteritzats pel seu caràcter escolar i acadèmic envers altres fórmules que es volen més properes al sistema dual.

Les expectatives projectades sobre el sistema educatiu

1. LES EXPECTATIVES SOCIALS

Que la societat té unes determinades expectatives projectades damunt l'educació en relació amb el treball sembla un fet innegable. És probable, fins i tot, que la societat, com a tal, hagi pensat des de sempre en l'educació única i exclusivament com un procés que ha de trametre als joves coneixements, aptituds i habilitats per al manteniment i el progrés de l'economia, per sobre de tot, i com a requisit previ per a la conservació de la mateixa estabilitat social. Aquesta possibilitat es veuria reforçada avui dia a causa de la crisi econòmica, de forma que es donaria per fet que la millora de les relacions entre escola i món del treball fóra una eventual sortida a la mateixa crisi econòmica.

Ara bé, un examen més aprofundit de la relació entre educació, d'una banda, i progrés i desenvolupament econòmic d'una societat, de l'altra, revela un panorama molt més complex que el que s'acaba de descriure fins al punt que, en alguns casos, esdevé fins i tot contradictori. Després de més d'un decenni de veritable fe cega en l'aportació de l'educació al creixement econòmic, hom ha passat finalment a no admetre que existeix una relació directa i lineal entre l'una i l'altre o, ni tan sols, que aquesta relació operi d'igual manera en tota mena de societats. És evident que la posició dels països en vies de desenvolupament ha de ser si més no diferent de la dels països desenvolupats. Però, més a fons, hi ha com a mínim dos fets que indiquen clarament que aquella relació no és tan clara, directa o lineal com sembla, ans al contrari.

En primer lloc, cal observar que la permanència d'un individu en el sistema educatiu significa l'aparició de costos econòmics no sempre tinguts en compte a l'hora d'avaluar les despeses que genera un sistema educatiu. Hi ha, primer de tot, un cost individual compost, senzillament, pels eventuais ingressos que hom podria percebre en cas de treballar —en lloc d'estudiar a temps complet—. Però hi ha també un cost social en la mesura que la societat no tan sols es fa càrrec de les despeses òbvies derivades de mantenir el sistema educatiu i d'augmentar-ne les prestacions per a aquell individu concret —i per a d'altres com ell— sinó que es veu privada d'aquesta contribució individual al desenvolupament econòmic. Que aquesta aportació sigui més o menys decisiva, això no fa ara al cas.

I, en segon lloc, explotant aquest argument fins al paroxisme, encara es podria dir que, en acceptar d'oferir aquesta prestació en forma de servei educatiu, la societat es veu obligada a destinar uns recursos econòmics que altrament haurien estat potser més ben aprofitats i, per tant amb major rendibilitat, en d'altres sectors del quefer social i econòmic, com ara la sanitat, la protecció a la indústria nacional, el foment de la recerca en l'alta tecnologia, fins i tot, la defensa, com algun país sovint recorda en reduir els pressupostos d'ensenyament i de protecció social en benefici d'aquest sector.

No obstant això, negar l'existència d'una relació entre educació i desenvolupament social i econòmic seria tancar els ulls a la realitat, perquè una cosa és que sigui dèbil, però que existeixi al cap i a la fi, i una altra de ben diferent és que hagi de ser sempre directa i lineal. Ningú no podrà negar que l'aportació de l'educació al creixement econòmic existeix i és sempre positiva; però la qüestió rau a saber si el preu que es paga no és massa alt. Vegem-ne un exemple.

El 1980 el Banc Mundial recollí les dades experimentals de vint estudis diferents sobre formació professional agrària. La conclusió final ens interessa perquè demostra l'existència d'una clara relació entre educació i desenvolupament i, a la vegada, el seu caràcter positiu, però planteja igualment un greu interrogant. Breument, es demostra que amb quatre anys de formació professional agrària dels pagesos s'aconseguia augmentar la productivitat dels camps en un 7'4 per cent anual (World Bank, 1980:50). La pregunta és ben senzilla: s'hauria guanyat més productivitat invertint els mateixos esforços en noves tecnologies per a l'agricultura, en lloc d'adreçar-los a la formació professional? La resposta, en canvi, és força més complexa. D'una banda, de què servirien les noves tecnologies si la mà d'obra de què hom disposa no té la formació necessària per a emprar-les? I, de l'altra, encara: l'objectiu final és augmentar la productivitat o bé afavorir el progrés social? No oblidem que la productivitat dels camps n'és només una variable, del progrés social, qui sap si potser no tan decisiva com la satisfacció personal dels mateixos pagesos en veure augmentar el seu mestratge sobre la natura.

Bo i així, l'explosió de l'atur juvenil que, paradoxalment, corre paral·lela al moviment d'expansió educativa que encara es viu a l'Europa Occidental, ha vingut a recordar que, en moments de canvi econòmic, tecnològic i social ràpid, l'educació, tal i com fins ara s'ha concebut, desenvolupat i dut a la pràctica, o almenys determinat tipus de provisió educativa, és absolutament inapropiada i inadequada per la senzilla raó que ni respon a les expectatives de la societat ni, al cap i a la fi, prepara per a aquells treballs o per a aquella forma de treballar que avui se sol·licita. Això explica perquè ja a mitjans de la dècada dels anys setanta es posà en dubte la tesi segons la qual l'educació era el veritable motor del creixement econòmic i començaren a aparèixer termes com el d'*accountability*, significat la necessitat de controlar millor les despeses educatives i alhora la consciència de la ineficàcia de determinades inversions en matèria educativa.

En el fons, però, hi ha al darrera d'aquesta concepció que fa de l'educació el principal motor del desenvolupament econòmic d'un país, una nogensmenys errònia concepció de la democratització i de la igualtat d'oportunitats que afecta l'ensenyament secundari. Aquest darrer és sovint concebut com un mecanisme de mobilitat social que s'identifica necessàriament i, segons força analistes d'una manera equivocada, amb el passi per a l'obtenció d'uns llocs de treball concrets: aquells per a l'exercici dels quals cal una corbata i una camisa blanca (*white collar jobs*). Des d'aquesta perspectiva, la igualtat d'oportunitats, la democratització de l'ensenyament i, en conseqüència, l'educació han de traduir-se en el fet que tothom arribi a la universitat. Un estudi de l'Organització Internacional del Treball ho expressava amb els següents mots: «En lloc de transformar-se en instruments d'educació general, les escoles secundàries tendeixen a mantenir una preocupació exclusiva per la qualificació per a l'obtenció de llocs de treball de coll blanc, pretenent augmentar el més possible el nombre d'estudiants que puja fins al més alt possible de la piràmide educativa» (ILO, 1971:134).

És com si, d'alguna manera, el sistema educatiu, independentment del sistema social al qual se suposa que ha de servir, tingués la seva pròpia lògica interna, els seus propis objectius i, òbviament, els seus propis propòsits. Sigui com sigui, l'expressió d'expectatives que recull l'anterior fragment la trobarem també en referir-nos a les expectatives individuals.

2. LES EXPECTATIVES INDIVIDUALS

Què en pensen els joves, de les relacions entre ensenyament i treball? Tot i mantenint les reserves pròpies d'aquests casos, existeix avui dia un seguit d'enquestes, menades amb seriositat, que han permès d'acumular un cert nombre de dades prou significatives sobre el que pensen els joves dels països desenvolupats en relació amb aquest tema. Els paràgrafs que segueixen es basen en les conclusions d'aquests estudis (principalment CERI, 1983; Coleman & Husén, 1985; Furth, 1985; Husén, 1979). A la diversitat metodològica de les enquestes i les variacions de resultats que hi ha entre els països cal afegir encara el fet que, ara com mai, el context social en el qual es formen les actituds dels joves evoluciona molt ràpidament i esdevé més difícil fixar l'opinió d'una entitat tan difusa com és la joventut. Ara bé, sí que es pot parlar de tendències i, en aquest sentit, sorprèn, sobretot, fins a quin punt les opinions expressades pels joves escapen a les interpretacions estereotipades que en té l'opinió pública.

Pel que fa a l'ensenyament, els joves li atorguen un gran valor: volen aprendre i consideren que l'ensenyament té un paper molt important en llur futur, sobretot en la preparació de llur futura carrera professional. Només per posar un exemple, una investigació realitzada a Anglaterra, extremament senzilla en el seu plantejament, expressa de forma clara quina és l'expectativa que els joves projecten damunt l'educació en relació amb treball. Dels resultats cal remarcar el fet que el 87 per cent dels joves de quinze anys d'edat, així com el 89 per cent de les famílies, creia que la funció primordial de l'escola no era altra sinó «ensenyar coses que ajudin a obtenir el millor treball possible». No obstant això, és curiós veure que aquests percentatges doblen i fins i tot tripliquen els dels professors i directores escolars de la mateixa opinió (47 i 28 per cent, respectivament); aquests darrers, més que els professors, anteposen d'altres finalitats a la pura formació per al treball. Sigui com sigui, tothom haurà sentit dir al seu mestre «si t'esforces estudiant, aconseguiràs un bon treball» (Morton-Williams & Finch, 1978:33-42).

Tot això no tindria més interès si no fos pel fet que, irònicament, com més atur hi ha, com més saturat i restringit és el mercat laboral, més augmenten les aspiracions laborals, l'inconformisme respecte d'aquells llocs de treball que no són de coll blanc i, en aquesta mesura, més augmenten encara les aspiracions educatives de la majoria. En fer-ho, en resulten dos tipus diferents de fenòmens. D'una banda, des de la perspectiva de l'individu, sovint s'acaba en frustracions i insatisfaccions: s'acaba pensant que el sistema educatiu és concebut per preparar tothom exclusivament per a uns llocs de treball que només seran finalment ocupats per alguns; la resta acabarà trobant un altre lloc que difícilment satisfarà les aspiracions adobades en bona part pel mateix sistema educatiu. Per tant, es percep l'escola com un agent fonamentalment selectiu.

D'altra banda, l'explosió del nombre de titulars es tradueix en un credencialisme, és a dir, en un excés de titulars respecte de la demanda social d'aquests titulats els quals, finalment, es veuran abocats a cercar llocs de treball inadequats i inapropiats per a ells en raó de la seva titulació. Parallelament, sorgeix una insatisfacció social que recull la dels individus, presos un a un, i hi afegeix la que resulta d'adonarse dels recursos malmesos, no tant en la formació de futurs professionals com en l'expedició d'un nombre exagerat de títols que la societat no necessita i que, per acabar-ho d'adobar, contrasta amb el mancament de tècnics especialistes de nivell mitjà o, en general, d'obers (ben) qualificats. Novament, els costos semblen ser superiors als beneficis.

Les opinions fins ara reflectides són sens dubte genèriques, però quan se'ls demana als joves sobre llur pròpia experiència personal, una proporció considerablement elevada expressa llur insatisfacció i les frustracions que han conegut. Segons un estudi de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, cit. a Husén, 1979) les actituds negatives en relació amb l'escola són més fortes entre els joves dels països industrialitzats i, de forma prou significativa, es reforcen amb l'edat i amb el nivell d'educació assolit. Les crítiques més importants apunten a la funció selectiva de l'ensenyament: molts joves consideren que les escoles es preocupen només de seleccionar els alumnes que continuaran estudis en el nivell següent i estan convençuts que el professorat deixa de banda aquells qui estan mancats d'aptituds de tipus acadèmic. Juntament amb això, critiquen l'aïllament de l'escola en relació amb la vida real i l'acusen d'oblidar aquells aspectes de l'ensenyament més relacionats amb la preparació per al treball.

Això és el que pensen, però potser sigui una altra cosa el que fan. Al cap i a la fi, bé han de protegir-se enfront d'una situació que els és desfavorable. Dit d'altra manera, els joves d'avui fan els possibles per adaptar-se, no pas de bon grat, a aquesta situació i miren de treure'n el màxim profit. Fins i tot una proporció important dels joves que tenen actituds clarament negatives envers l'ensenyament opten, en arribar a setze anys, per continuar estudis postobligatoris —en principi voluntàriament, de fet en alguns casos a contracor—. Llurs opcions «són cada cop més guiades per estratègies d'optimització i no pas per llurs pròpies preferències; escullen les vies que els han de garantir amb més probabilitat l'accés a estudis ulteriors o a ocupacions que tenen un interès immediat o a més llarg termini en el mercat laboral. En conseqüència, l'aversion o la frustració que l'escola els inspira es veu reforçada» (Furth, 1985:39-40).

Tot això que suggereixen les enquestes té un reflex prou clar en el comportament d'un nombre creixent de joves: absentisme, apatia, violència, o fins i tot el suïcidi comencen a ésser trets incipients als centres escolars de secundària dels països industrialitzats, particularment al Japó, a Suècia, als Estats Units, al Regne Unit i a la República Federal Alemanya. Fets que, almenys en part, tenen molt a veure amb les insatisfaccions i les frustracions dels joves en relació amb la societat, de les quals a cops l'ensenyament que reben n'esdevé el límit intolerable. I encara cal afegir-hi que aquestes actituds negatives es veuen reforçades en un temps on molts joves es veuen subtilment forçats a prosseguir durant més temps escolaritzats, mentre que cada cop hi ha més incertesa respecte de llurs possibilitats reals d'ocupació. Sembla com si aparegués un abisme entre les aspiracions i les expectatives dels joves i allò que probablement es trobaran a la fi del camí, en termes d'ocupacions disponibles, de remuneracions o d'estatus social i professional.

És nogensmenys sorprenent què pensen els joves del treball. Dels estudis abans esmentats es desprèn que els joves no rebutgen pas l'ètica del treball; ans al contrari, la majoria creu que el treball és un aspecte normal i necessari de la vida adulta, i són molts els qui preferirien treballar en lloc de

seguir estudiant o de rebre el subsidi d'atur. Bo i que, en termes generals, rebutgen la naturalesa individualista i competitiva de l'organització laboral, la fan seva i l'apliquen sovint a llur carrera escolar. El «si t'esforces estudiant...» podria ésser aplicat probablement a la majoria dels joves i, en aquest context, no és pas estrany que la competitivitat esdevingui un tret característic dels joves estudiants d'avui, tant dels universitaris com, cada cop més, dels alumnes de centres d'ensenyament secundari, sobretot als països on impera una organització selectiva d'aquest ensenyament.

Curiosament, les actituds més generalitzades, en contra del que sovint manifesten els empresaris, no són pas gaire diferents de les que tenen llurs pares i no semblen pas menys disposats que ells a acceptar o a estar raonablement satisfets dels treballs que poden obtenir. Com s'indica a les conclusions d'un estudi, «llurs reaccions d'avui demostren més realisme que no pas il·lusió» (CERI, 1983:30).

Però el que ha de preocupar més és l'existència d'una minoria relativament important i en augment, les actituds de la qual respecte del treball són força negatives. El nombre de joves que, en un clima de recessió econòmica, es veuen exclosos del mercat laboral i, alhora, no troben resposta a llurs necessitats i interessos en els sistemes educatius o bé, en aquest context de competitivitat, no poden obtenir una plaça ni a l'ensenyament secundari general ni, cada cop menys, a la formació professional en raó de llurs baixes qualificacions acadèmiques, augmenta ràpidament. Entre aquests joves no és estrany que aparegui una certa consciència de marginació i d'haver estat deixats de banda per una societat que ni els necessita per a augmentar la població activa ni, en funció de llurs qualificacions acadèmiques, els troba aptes per a seguir estudiant (CERI, 1983).

Aquesta minoria es compon de joves de diversa extracció social que té àdhuc un divers comportament: n'hi ha que volen decididament veure's exclosos de la societat i en rebutgen les normes i valors; n'hi ha que, senzillament, en tenen prou amb mostrar-se apàtics o indiferents fins al cinisme; d'altres han nodrit, des del 1975 en tot tipus de moviments marginals, algunes sectes religioses i, en alguns casos, s'han enecat amb ideologies polítiques extremistes que aboquen, de tant en tant, a accions violentes contra els mateixos centres escolars i que, en el pitjor dels casos, esdevenen un pur terrorisme. Finalment, queda el camí de la droga. Per a aquests joves en particular, però en general per a tots, les ombres que es dibuixen en el futur no són pas petites.

A títol de conclusió es podria dir que de la dècada dels setanta ençà han aparegut almenys tres factors que contribueixen a obscurir la posició dels joves en les societats avançades, a fer difícil ser jove avui dia:

- En primer lloc, el procés de transició a l'edat adulta s'ha fet més llarg per a un nombre cada cop més important de joves, la qual cosa no tan sols ha allargat l'edat adolescent sinó que l'ha institucionalitzada. Avui dia, en lloc de parlar de «joves que esdevenen adults» potser caldria parlar més aviat de «joves adults» (Carnegie Commission, 1979:14).
- Aquests joves adults han de fer front a problemes i dilemes força més severs que temps enrera. Són, si es vol, més lliures quant a l'elecció de carrera gràcies a la mobilitat social i geogràfica i, almenys en teoria, tenen moltes i més diverses possibilitats de futur que llurs avis i pares, però, per contra, han de prendre en aquest mateix moment decisions que comporten riscos i incertesa i que, avui com avui, poden ser irreversibles.
- Finalment, la influència de la família —i sovint de l'escola— disminueix i, paral·lelament, es fa més difícil establir contactes amb el món del treball, de manera que els joves necessitarien una estructura organitzada que els oferís una certa protecció, respecte de la qual se sentissin responsables i que, a la vegada, els fes de portaveu. Com s'ha dit, «cap institució no se sent avui plenament responsable de vetllar pe la situació dels joves adults» (Carnegie Commission, 1979:15).

És clar, per tant, que les actituds negatives que es reflecteixen a les enquestes no són només el fruit d'una mala experiència escolar. Caldria reflexionar fins a quin punt no expressen, més enllà d'un rebuig als continguts i als mètodes de l'ensenyament i al tracte que reben dels mateixos docents, un descontent respecte del que suposa ésser jove avui, de les relacions familiars, de les relacions socials o,

per què no, el resultat d'una comprensible ansietat respecte del propi futur laboral i professional. Per tant, cal demanar-se si les polítiques de joventut, més que resoldre exclusivament problemes d'ensenyament i de relació entre l'ensenyament i el treball o la vida adulta, no haurien d'ésser polítiques globals i integradores de la problemàtica juvenil. Dificilment, les reformes i les noves polítiques educatives resoldran problemes que les depassen, però, si més no, sí que han de contribuir a solucionar els que els pertocuen. I això, en un marc global d'acció i d'atenció a la joventut.

Les funcions del sistema educatiu en relació amb el treball

Independentment de què es demani al sistema educatiu, de què diguin els teòrics de l'educació, o de què n'esperin, de l'ensenyament, nois i noies, pares i educadors, el cert és que, bé o malament, el sistema educatiu sí que desenvolupa determinades funcions en relació amb el treball. Així, hom acostuma a dir que l'escola prepara per al treball i, per tant, que ha d'ensenyar un ofici o ocupació, que ha de socialitzar els joves per al treball, orientar-los, o, finalment, que els ha de seleccionar i destriar d'acord amb les demandes de la societat (Cfr. Watts, 1983). Vegem-ho.

1. L'EDUCACIÓ, PREPARACIÓ PER AL TREBALL

En principi, referir-se a la necessitat que l'educació prepari per al treball significa que s'espera de l'escola que trameti als alumnes coneixements, destreses i habilitats específiques que se suposa hauran d'aplicar directament en un lloc de treball concret, un cop surtin de l'escola.

No caldrà insistir aquí que aquesta funcionalitat és més aviat recent, car no apareix fins a la Revolució Industrial, moment històric que es veu acompanyat, precisament per raó d'una necessitat òbvia, de la creació dels primers sistemes educatius nacionals i públics dependents de l'Administració, generalment a la darrereria del segle XVIII al principi del XIX. La incapacitat d'altres institucions educatives tradicionals fins llavors, com ara les catedrals, els monestirs, els gremis no industrialitzats o la mateixa família, de fer-se càrrec de la preparació per als nous llocs de treball, juntament amb la impossibilitat que aquesta formació es desenvolupés a les mateixes fàbriques —car això augmentaria indubtablement els costos de producció, minvaria la productivitat i restaria competitivitat— féu que progressivament l'escola assumís aquest nou compromís per tal de garantir almenys una formació bàsica als futurs aprenents. En gairebé dos segles, però, encara no s'ha aconseguit que el sistema educatiu prepari de cap a peus per ocupar un bon dia, sense solució de continuïtat, un lloc de treball específic.

La formació professional dins del període d'escolaritat obligatòria ha estat un èxit veritable només en aquells llocs on s'ha establert una entesa suficientment satisfactòria entre el món del treball i l'escola o bé en aquells casos en què ha quedat directament en mans del món del treball, sense dependre de l'administració educativa. De tot això, però, en parlarem més endavant. Per ara interessa destacar que aquest fracàs no vol dir que qui surt del sistema educatiu no acabi en un lloc de treball, evidentment, sobretot quan la demanda de mà d'obra excedeix l'oferta que egressa del sistema educatiu; al cap i a la fi, bé s'han de nodrir, sigui com sigui, les empreses, les fàbriques i tots els sectors econòmics —és clar que quan hi ha crisi les circumstàncies fan canviar aquest panorama—. El problema no és aquest, sinó, més aviat, si la preparació que en teoria s'imparteix i es rep pensant en un lloc de treball concret és veritablement l'adequada a cada cas. Potser per això economistes de renom, com ara Schultz i Becker, prefereixen parlar de l'educació, no tant com a preparació específica per a un lloc de treball, sinó, en termes més generals, coma forma d'inversió econòmica en capital humà.

Per a ells, l'educació és concebuda com una formació d'una especial modalitat de capital: els recursos humans. Per tant, és un bé d'inversió: els recursos que s'hi adrecen permeten d'augmentar i millorar la capacitat productiva individual i col·lectiva; finalment, les inversions educatives representen també un estalvi en la mesura que permeten discriminar, en cada cas i en funció de les titulacions obtingudes, aquells candidats més indicats, aquelles persones de més vàlua i que rebran salaris més alts. Com ha expressat Quintás (1983:15): «Les diferències salarials entre persones diversament educades es deuen a la seva

diferent capacitat d'aportació a la producció de béns i serveis, havent representat l'educació un important paper en la creació i desenvolupament d'aquestes diferències.»

Què determina què cal aprendre a l'escola per a preparar per a la vida del treball? Com es duu a terme aquesta preparació? En principi, hi ha dues posicions teòriques que responen de manera contraposada a ambdues preguntes. Aquestes posicions són avui dia predominants i, de fet, coexisteixen al si d'un mateix país, encarnades en diferents posicions polítiques i de govern.

N'hi ha que no creuen pas que l'escola hagi de preparar en principi per al treball, sinó per a la vida adulta, de forma que la seva funció hauria de ser impartir les normes i valors imposats per la societat per tal d'aconseguir l'adult ideal o, si més no, l'estereotip d'adult. El contingut de l'educació, així concebuda, prima per sobre de tot matèries com la història, les llengües clàssiques, la filosofia, l'art, la religió i sovint s'imparteix en institucions que en llurs denominacions reflecteixen aquest caràcter clàssic: liceus, gimnasis, acadèmies, escoles clàssiques, escoles de gramàtica,... Evidentment, els capaços per a aquest tipus d'ensenyament ocuparan els llocs de treball privilegiats i rectors; la resta haurà d'abandonar i ingressar en centres específics de formació professional o tècnica, una branca alternativa que acostuma a aparèixer quan clou el període d'escolaritat obligatòria per a tots els ciutadans.

D'altres, en canvi, creuen des d'una posició utilitarista que a l'escola cal aprendre aquelles matèries veritablement útils per a la vida pràctica quotidiana, és a dir, matemàtiques, física i química, arts i oficis. Històricament, la posada en pràctica d'aquesta voluntat pragmàtica ha trobat ressò en unes institucions els noms de les quals són evidentment contraposats als abans esmentats: escoles modernes, escoles reals, ... Aquí es tracta, doncs, de promoure tant el desenvolupament econòmic de la comunitat com el benestar pràctic de l'individu.

Però una cosa és el que passa a nivell teòric i una altra, a cops ben diferent, el que passa a la realitat. En la pràctica, més que les teories han estat les necessitats de la comunitat les que han determinat de quina manera es concep en un país concret la preparació per al treball a l'escola. En certa mesura la història de l'ensenyament contemporani ens demostra l'existència d'una llei, d'una norma concreta segons la qual es fa comprensible què és el que s'enseny a l'escola en relació amb el treball, és a dir, com es dissenya i s'estructura el currículum. Segons aquesta llei, una societat amb una economia sofisticada, ràpidament creixent i que requereix un alt nivell d'educació en la majoria dels seus membres, construirà un currículum de caràcter general i polivalent durant l'ensenyament obligatori, per tal de garantir la continuïtat d'aquest progrés, i deixarà per al nivell postobligatori —generalment postsecundari— la formació professional i tot allò relacionat amb la preparació per a un lloc de treball específic. No es tracta només d'un problema de necessitats, sinó àdhuc de disponibilitat de recursos, car només països rics poden dotar-se d'aquesta mena d'ensenyament obligatori.

En canvi, una societat amb una economia senzilla, de difícil desenvolupament i en la qual la majoria dels llocs de treball no requereixen pas un alt nivell d'educació general sinó purament una base a la qual afegir els coneixements i les habilitats professionals requerides, dissenyarà un currículum diversificat al mateix si del període obligatori i que doni sortida a les necessitats ocupacionals específiques d'aquest país a curt termini. La idea consisteix, doncs, a compaginar un mínim d'ensenyament general bàsic per a tots els ciutadans amb la més gran diversificació i professionalització del currículum, mentre que la via acadèmica quedaria reservada a una petita *élite*, en mans de la qual hauria de quedar el govern del país.

Evidentment, aquesta dialèctica funciona d'una manera molt més complexa quan hi ha una tradició llarga i reconeguda de relació entre el món del treball i l'escola, i la transició al món laboral s'articula a través d'un sistema d'aprenentatge en forma paral·lela al sistema escolar. És precisament l'influx d'aquesta tradició la que explica en bona part per què un bon nombre de països que avui considerem exemples de desenvolupament segueix mantenint sistemes de tipus diferenciat. I, alhora, també explica per què aquests sistemes són contestats, de forma recurrent, pels advocats dels sistemes polivalents i comprensius. De fet, durant els darrers vint-i-cinc anys els sistemes duals han anat posposant l'inici de l'aprenentatge.

Vegeu, doncs, com la dualitat entre educació acadèmica i formació professional al si del període d'ensenyament obligatori té una sortida diferent —simplificant-ho molt— segons com sigui el país. Si és, diguem-ne, desenvolupat serà convenient que el seu sistema educatiu garanteixi una educació general

i polivalent per a tots els ciutadans. La dualitat dins de l'ensenyament obligatori no tindria sentit dins un sistema com aquest, perquè tots els ciutadans, per a una correcta inserció social i econòmica, haurien d'assolir uns mateixos objectius abans d'encetar llur preparació per al treball. En canvi, aquesta dualitat sí que pot ser acceptable, bé que no necessàriament aconsellable, en un país en vies de desenvolupament en la mesura que respongui a les seves necessitats. Però, si el país evolucionava econòmicament i socialment, augmentaran les expectatives socials projectades sobre el sistema educatiu i les élites hauran de deixar pas a un nou sistema de govern social i econòmic. Si aquesta transició no va acompanyada d'un procés equivalent en l'evolució del sistema educatiu, en el mateix moment que la dualitat prèexistent entre ensenyament acadèmic elitista i formació professional es transformi en una massificació de l'ensenyament professional, la dualitat esdevindrà un mecanisme que institucionalitzarà i, el que encara és pitjor, incrementarà les desigualtats socials, culturals i econòmiques, tal i com han demostrat, entre d'altres, Fà gerlind i Saha (1983:80 i ss.).

L'expansió indiscriminada de l'educació acadèmica, preparatòria per a l'accés a la universitat, i la seva generalització per a tots els ciutadans confonen la democratització de l'educació superior amb la necessitat que tots els estudiants rebin un ensenyament general bàsic i polivalent —que és tan lluny de l'educació acadèmica com de la formació professional— durant llur escolaritat obligatòria. Així ho reflecteix el següent fragment de Hallak i Caillods, on novament, ara de forma indirecta, es retroba la identificació entre lloc de treball, en general, i lloc de treball de coll blanc: «el punt crucial del debat (sobre l'esmentat dualisme) es refereix als criteris per a desenvolupar una força laboral moderna i es tradueix en la pregunta de si n'hi ha prou simplement amb incrementar la correspondència entre educació i treball o si, al contrari, cal concedir la màxima importància a les eleccions i a la mobilitat ocupacional de l'individu, accentuant una formació general molt àmplia que permeti passar d'una ocupació a una altra». I, afegeixen, «l'expansió deliberada o incontrolada de l'educació no és pas una resposta incontrovertible al problema de la formació d'una força laboral moderna, sinó que aquesta resposta ha de dependre absolutament del context social, polític i econòmic implicat» (Hallak & Caillods, 1980:25).

En un moment o altre de la vida del jove, però, hi ha d'haver una preparació professional inicial. D'ençà de la II Guerra Mundial, els països europeus han evolucionat ràpidament envers models econòmics desenvolupats i força sofisticats, però no tots han resolt encara la qüestió de si aquesta preparació professional ha de ser impartida dins o fora de l'escola i, sobretot, si s'ha de dur a terme dins o fora del període d'obligatorietat escolar. La crisi, doncs, pel que fa a l'educació concebuda com a preparació per a un lloc de treball concret és palesa. No obstant això, encara hi ha d'altres funcions de l'educació en relació amb el treball que romanen assignades al sistema educatiu.

2. L'EDUCACIÓ, SOCIALITZACIÓ PER AL MÓN DEL TREBALL

Accepti's o no que l'educació prepara per a un lloc de treball concret o que ho faci més bé o més malament, cal no oblidar que el procés educatiu és un procés de socialització per a la vida adulta, de la qual és una faceta important la vida laboral. Per tant, si s'afirma que l'educació s'ha de socialitzar per a garantir la integració dels individus en el cos social, també s'està dient que l'educació s'ha de socialitzar per al món del treball. És a dir, amb l'ús del terme socialització es vol indicar aquí que es tracta d'un procés de preparació indirecta per a la vida laboral que es duu a terme mitjançant la influència tant sobre les actituds envers el treball com sobre la forma en què cal exercir un treball, sigui quin sigui, i les normes ètiques i de comportament que cal seguir.

I això, com s'aconsegueix? Tot sovint, aquest procés de socialització escapa al control directe i conscient dels docents i ve a formar part de l'anomenat «currículum amagat» (*hidden curriculum*), és a dir, d'aquells continguts que es transmeten, no pas a través de les diferents disciplines o assignatures sinó, molt especialment, a través de la mateixa organització formal i informal de les institucions educatives i, igualment, mitjançant les relacions d'ordre social que s'estableixen al seu si.

Els advocats de la teoria de la socialització, majoritàriament pertanyents a l'escola del radicalisme nord-americà, centren llurs tesis en dos punts fonamentals. Amb el primer d'ells es vol suggerir que allò que s'aprèn informalment i indirectament a l'escola és, al capdavant, tant o més important que el que s'aprèn de manera directa, formal i planificada. En relació amb el treball o, almenys, en relació amb

determinats llocs de treball, pot ser més important haver estat educat en la puntualitat, la competitivitat o la capacitat d'autoorganització, que saber la demostració del teorema de Pitàgores o quines són les capitals dels Estats de l'Àfrica central. En segon lloc, s'afirma que aquesta socialització pot ser perillosa quan l'escola es limita a reproduir el tipus de relacions socials que s'estableixen dins del sistema productiu, tot i que cal tenir present que la funció principal del sistema educatiu és la socialització en un estat de coses —social i econòmic— preexistent, és a dir, l'aconseguint d'una veritable reproducció (Cfr. Bourdieu & Passeron, 1966).

Aquesta reproducció esdevé, doncs, una socialització diferenciada: aquells alumnes que compleixen unes determinades condicions de sortida, com ara, posem per cas, la pertinença a una classe social dirigent, seran educats en uns valors i en unes actituds diferents d'aquelles que es transmetran a aquells alumnes que no pertanyen a aquesta classe social. La piràmide ocupacional, consubstancial a un sistema de producció capitalista i que per al seu manteniment requereix una formació diferenciada en funció del lloc que cadascú hagi d'ocupar, es retrobarà, per tant, al sistema educatiu: a uns se'ls educarà en la independència, la inventiva, la creativitat, la seguretat personal o la capacitat de manar subordinats; a d'altres, en canvi, se'ls formarà en l'obediència, la puntualitat, el respecte a l'autoritat, l'ordre o la disciplina i, possiblement, fins i tot en uns valors contrapossats als anteriors. Autors com Bowles han assenyalat, a més, que aquesta socialització diferenciada utilitza a cops ideologies justificatòries veritablement subtils com, per exemple, l'anomenada ideologia del Quocient Intel·lectual: com més alt sigui el Q.I., més alta serà la qualitat de l'ensenyament rebut. La qüestió rau en saber què és el que es mesura veritablement amb el Q.I. i si, per si sola, aquesta expressió matemàtica justifica un ensenyament diferenciat o si, abans que cap altra cosa, és un mecanisme de justificació de la diferenciació (Bowles, 1971; Bowles & Gintis, 1972).

En estudiar la teoria de la socialització cal tenir present quins elements tenen valor intrínsec, car aquesta teoria comporta una perspectiva crítica i ensembles valorativa que requereix una avaluació. Així, Bowles i Gintis, per exemple, no tan sols mantenen que l'ensenyament socialitza diferenciadament sinó que el sistema educatiu reproduïx àdhuc l'estructura i les relacions socials del sistema productiu almenys en tres àmbits diferents: en primer lloc, la jerarquia dels llocs de treball es retroba a l'escola en la jerarquia entre mestres i alumnes, mestres i personal no docent, alumnes grans i alumnes petits, etc. En segon lloc, s'hi retroba també l'alienació que, des d'una òptica marxista, és pròpia del treballador en un sistema capitalista. Finalment, hi ha també la fragmentació del treball, equivalent a l'empresa i a l'escola (Bowles & Gintis, 1976). D'altres autors, particularment Ashton i Field, sostenen que la identificació entre èxit escolar i/o acadèmic i èxit professional, proverbial en els nostres sistemes educatius, és molt criticable perquè afavoreix que aquells qui fracassen a l'escola s'abandonin i pensin que, per raó d'aquest fracàs escolar, fracassaran també a l'hora de trobar feina, creant-se un veritable estat d'autosuggerició que dificulta encara més llurs possibilitats d'accedir al món del treball perquè esdevenen menys atractius als ulls dels empresaris (Ashton & Field, 1976).

D'aquestes posicions valoratives i crítiques, se'n poden desprendre un determinisme i un mecanisme difícilment acceptables per tothom. D'antuï, hem vist que es critica l'escola perquè transmet uns valors i unes actituds, això és, socialitza donant per bo, en principi, allò que és, i no pas presentant el que haurien de ser el món del treball i el sistema productiu. Cal demanar-se, però, si aquesta transmissió, suposant que fos tan mecànica com aquests autors mantenen, permet de culpar el sistema educatiu com si el problema, abans que purament educatiu, no fos eminentment social, polític i econòmic. És al cap i a la fi la societat la que és com és, i fóra il·lògic pretendre que el sistema educatiu, que és part del sistema social, trametes uns continguts, actituds i habilitats que no quadressin amb el sistema social imperant, car altrament produiria inadaptats —individus amb una inadequada socialització—. Si aquests valor han de ser canviats, és la societat la que ho ha de decidir i no pas el sistema educatiu unilateralment. Una altra cosa, ben diferent, és que l'educació contribueixi, en la mesura de les seves possibilitats, a aquest canvi social, presentant les coses tal com són i suggerint com podrien o haurien de ser.

Ara bé, no és pas tan clar que l'escola reproduïxi tan fidelment les estructures i les relacions socials del sistema productiu, car, en un sistema democràtic, els professors tenen garantit almenys a títol individual el dret a posicionar-se com vulguin respecte a la societat. De fet a força escoles es troben indicis que demostren que és possible una posició crítica no necessàriament conduent a la inadaptació social. Només cal parlar esment, per exemple, en el foment del treball en grup o l'estímul a la creativitat i al sentit

crític, que són, sens dubte, impropis de la imatge de sistema productiu reflectida per alguns dels autors abans citats en llurs assaigs.

Sigui com sigui, darrera la teoria de la socialització sí que hi ha una sospita prou interessant, encara que difícil de confirmar. Aquesta sospita o hipòtesi ve a dir que l'ensenyament actual fomenta la dependència de l'alumne, encara que molts cops ni els mateixos educadors se'n donen compte, i, el que encara és pitjor, una consciència d'immaduresa permanent o, més aviat, d'inseguretat personal i de temor envers el món exterior a l'escola que dificulta una adequada transició al lloc de treball. I que aquesta transició tingui èxit o no depèn en bona mesura de la funció orientadora que, sobre aquest aspecte, també se sol assignar a l'escola.

3. L'EDUCACIÓ, ORIENTACIÓ PER AL TREBALL

La funció orientadora de l'educació respecte del treball és realment força recent. Fins a la dècada dels anys setanta, els sistemes educatius es preocupaven més de seleccionar, o de justificar un procés de selecció, que no pas d'orientar els alumnes. Dit amb d'altres mots, de determinar l'opció que havia de seguir l'alumne en lloc d'ajudar l'alumne a prendre la seva pròpia opció personal. Ni el món del treball ni les mateixes oportunitats escolars estaven tan diversificades cinquanta o vint-i-cinc anys enrera com avui, de la mateixa manera que l'accés a determinats estatus laborals professions i ocupacions, per la manca de polítiques democratitzadores de l'ensenyament secundari i superior, venia molt més condicionat per variables alienes al sistema educatiu. És a dir, que la funció orientadora ha anat augmentant en força a mesura que ha disminuït l'èmfasi en la selecció. D'això, tanmateix, en parlarem amb més profunditat en tractar de la funció selectiva de l'educació respecte del treball, com també ens referirem més endavant a les innovacions introduïdes en l'àmbit de l'orientació, la qual cosa justifica ara un tractament només introductori a aquesta qüestió.

Què és la funció orientadora de l'escola en relació amb el món del treball? Breument, hom pot definir aquesta funció, en la pràctica, com un conjunt d'intervencions curriculars o pericurriculars deliberades adreçades, d'una banda, a facilitar la comprensió per part dels alumnes del món del treball i, de l'altra, a preparar-los per realitzar les eleccions i transicions educatives i professionals que els plantejarà el futur. En un sentit, doncs, l'orientació pot ser concebuda com un complement necessari de la funció socialitzadora, de caire fonamentalment informal i indirecte com hem vist, en la mesura que la fa explícita i, per tant, permet tant que se sotmeti a debat el contingut d'aquesta socialització com que esdevingui, no un pur condicionament, sinó un veritable aprenentatge conscient.

Per tant, dos serien els aspectes implicats en la funció orientadora. El primer fóra pròpiament l'orientació professional o l'acció adreçada a ajudar els alumnes en la presa de decisions personals relatives a llur futur professional, facilitant-los tant la informació imprescindible com veritables orientacions, ajuts i consells. Es tracta, doncs, d'incidir especialment sobre una dicotomia particularment difícil: la formada per les pròpies capacitats i aptituds personals respecte de les oportunitats existents en el mercat del treball, amb la pretensió de provar de trobar una coincidència satisfactòria. Trobar aquesta coincidència significa formar els alumnes en la presa de decisions, fent-los conscients de les responsabilitats i conseqüències que es poden derivar de decisions deixades a l'atzar o preses sense pensar-s'hi. Finalment, cal preparar igualment els alumnes per al moment definitiu de la transició de l'escola al treball, la qual cosa no és pas gaire fàcil quan no hi ha hagut una experiència prèvia, per minsa que sigui, de treball real.

El segon aspecte inclòs en la funció orientadora és el que sovint s'anomena «aprenentatges sobre el treball» (*Arbeitslehre*), és a dir, una part de l'educació social o política o bé, fins i tot, una matèria curricular específica construïda amb continguts com ara els següents: els elements constitutius del treball, les relacions socials al treball, la relació entre treball i desenvolupament econòmic i social del país, elements dels quals depèn l'augment o disminució dels llocs de treball, actituds desitjables en un treballador, paper dels sindicats, etc. No caldrà afegir que sovint aquests ensenyaments són més fruitosos si s'acompanyen de mètodes experiencials i que, per tant, impliquen una vivència personal com ara una curta experiència laboral, visites a fàbriques i empreses, creació de cooperatives escolars (simulació de treball) o si s'aconsegueix, almenys, que membres de la comunitat local —no docents— s'apropin a l'aula per tal de

fer-hi present llur experiència. Tot això ho ha resumit Watts (1985:18) de la manera següent: «La idea central és que a tots els alumnes —independentment de quan i on hagin de treballar, i com a part de llur preparació no com a treballadors, sinó com a ciutadans— se'ls ha d'instruir sobre quin és el paper del treball en la societat.»

Com ja s'ha indicat, deixarem per a més endavant, a causa de la seva novetat, un examen més aprofundit de les innovacions actuals en matèria d'orientació professional. Interessa, però, recalcar que la funció orientadora respecte del treball és recent i guanya importància allà on la funció selectiva en perd.

4. L'EDUCACIÓ, SELECCIÓ PER ALS LLOCS DE TREBALL

Ha costat gairebé un segle passar d'una situació en la qual l'estatus social s'aconseguia per naixement a una altra en la qual l'educació rebuda pot tenir un paper molt important en l'assoliment d'un estatus superior al que en teoria correspondria per naixement. Això significa, entre d'altres coses, que l'educació opera avui dia com un mecanisme de selecció que permet l'ascensió per l'escala social perquè, en certa manera, és com un passi per a algunes de les ocupacions més prestigioses i més ben remunerades i, per consegüent, en la mesura que el criteri sigui el talent personal i l'aprofitament de l'ensenyança, trencats els impediments de tipus econòmic, l'educació afavoreix la mobilitat social. Però el que ara ens interessa és saber de quina forma opera l'educació per permetre o barrar l'accés als llocs de treball.

Hi ha qui, com Arrow, Spence i Stiglitz, creu que l'educació no és altra cosa sinó un filtre o, millor dit, un procés de classificació dels individus a través de successius filtres que donen pas a diferents etiquetes o titulacions, considerades requisits bàsics per a l'exercici de determinades professions —curiosament, les més prestigioses i/o les més rendibles— o bé per fer-se atractius als ulls dels empresaris. En teoria, aquest sistema de filtres successius hauria de garantir tant l'eficiència com la igualtat d'oportunitats: l'eficiència, perquè desenvoluparia i desplegaria els talents latents en tota societat, independentment de la classe social, la religió, l'ètnia, el sexe o qualsevol altra variable no significativa per al talent i, a la vegada, perquè garantiria col·locar la persona adequada en el lloc de treball adequat. I la igualtat, perquè l'estatus es guanyaria pel propi talent i per l'esforç realitzat, no pas per naixement, mentre que paral·lelament això afavoriria una redistribució més igualitària de la renda nacional.

Tot i així, en la vida real les coses no són tan senzilles. D'una banda, com retrobarem més endavant, aquest procés de filtrat no garanteix necessàriament l'eficiència del sistema, car és ben sabut que tot sovint els empresaris, en seleccionar candidats per a un lloc de treball, no es fixen tant en les titulacions com en un bon nombre de qualitats que no apareixen reflectides en els títols o en les qualificacions, tot i que uns i altres en puguin ser indicis o símptomes. De l'altra, les desigualtats, si hem de creure més d'un autor, no desapareixen sinó que se sancionen, car el que compta és, al cap i a la fi, el punt de partida, tant pel que fa al medi econòmic, social i cultural en el qual hom neix, com pel que fa a les pròpies capacitats innates. És com si s'afirmés que els títols no donen res de nou, sinó que només distingeixen unes persones d'altres en informar sobre les capacitats innates que unes tenen per comparació amb les altres (Arrow, 1973; Spence, 1974; Stiglitz, 1975).

Seguint en aquesta línia, Bhagwati i Srinivansan (1975) consideren que es pot parlar de l'educació, en el cas dels països en desenvolupament, com un criteri arbitrari per a l'assignació dels llocs de treballs, car en aquests països, pel baix nivell de desenvolupament econòmic, hi ha un bon nombre de llocs de treball per a l'exercici dels quals no es requereix de fet cap tipus específic d'educació. Així, s'arriba a dir que per a fer d'escombriaire serveix tant un Premi Nobel com un analfabet, de manera que si s'opta pel criteri de l'educació rebuda és només perquè l'oferta de mà d'obra excedeix les necessitats reals del mercat laboral; tant es podria escollir el criteri del color dels ulls, com el de la pell, com el nombre de fills, com, finalment, l'educació rebuda. Bé que aquests autors remarquen que això només és aplicable al cas dels països en desenvolupament, en països desenvolupats cal reconèixer que, per exemple, per a ocupar els llocs més baixos de l'administració pública també s'utilitza el criteri de l'educació rebuda d'una manera no gensmeny arbitrària —recordeu, per exemple, algunes de les preguntes de les proves objectives culturals per a l'obtenció d'un lloc d'uxer.

Tornant a la qüestió de la vàlua real dels títols, Dore, en un treball ja clàssic (1976), ha assenyalat que aquests han exercit un poderós efecte sobre l'evolució de l'educació. D'una banda, han fet augmentar la demanda d'educació, en identificar la possessió d'un títol amb la garantia d'un lloc de treball —com millor sigui el títol, millor serà la remuneració i el prestigi del lloc de treball al qual conduirà—. D'altra banda, els títols també han forçat canvis en la naturalesa de l'educació; breument, ha passat amb l'educació en general el que ha succeït amb els exàmens de conduir: l'acadèmia de conducció prepara fonamentalment per aprovar l'examen i obtenir el títol, relegant l'educació vial a un segon terme. És a dir, valors intrínsecament educatius han estat sacrificats per la necessitat extrínseca d'obtenir un títol, un passi per a un lloc de treball de coll blanc.

En segon lloc, la fe cega en els títols ha portat a una extensió de l'educació acadèmica i preparatòria per a l'accés a la universitat a tots els alumnes, confonent educació secundària general i polivalent amb educació secundària acadèmica; el resultat és que aquest tipus d'educació acaba essent aliena a les necessitats i als interessos de molts alumnes.

En tercer lloc, confondre el pas pel sistema educatiu amb l'entrada a un sistema del qual la lògica sortida és un títol, suposa un greu *impasse* per a l'educació permanent: per què tornar al sistema si ja s'ha obtingut un títol?

Finalment, quina és avui la vàlua real dels títols en el món del treball? Maguire i Ashton (1981), en estudiar quins són els procediments seguits per les empreses encarregades de la selecció de personal, conclouen el següent: «els empresaris no es fixen tant en les titulacions com es pensa a les escoles. En els nivells més alts de la jerarquia ocupacional les qualificacions són necessàries, però no suficients: els empresaris les fan servir com un mitjà convenient de pre-selecció per tal de decidir en quins candidats s'han de fixar; fet això, ja hi paren poca atenció. En els nivells ocupacionals més baixos, les qualificacions s'utilitzen freqüentment com uns instruments ben crus de mesura, no de capacitats cognitives, sinó de qualitats comportamentals com ara la perseverança i la capacitat de treball o d'esforç personal o, finalment, en altres casos, són totalment ignorades.»

Crisi del sistema econòmic? Crisi del sistema educatiu? L'embranchida de l'atur juvenil

La pregunta amb la qual s'obre aquest capítol vol indicar senzillament que l'exagerat augment de l'atur juvenil, amb el que significa de crisi del sistema econòmic, pot ser una bona ocasió per a repensar les relacions del sistema educatiu amb el món del treball. Es tracta, doncs, de posar en relleu, allà on siguin, les responsabilitats específiques dels sistemes educatius i d'actuar en conseqüència. Però, per a fer-ho correctament, cal abans estudiar amb deteniment què s'amaga al darrera del problema de l'atur juvenil.

1. UNA PRIMERA APROXIMACIÓ AL PROBLEMA

Hi ha dues maneres diferents —convergentes, però, en el resultat— d'acostar-se al problema de l'atur juvenil. La primera, tal vegada la més colpidora, consisteix purament en una petita comprovació: segur que la persona que llegeixi aquestes ratlles coneixerà un o més d'un jove en situació d'atur, la qual cosa ve a ser el mateix que dir que, ben de segur, que tots els pares i mares d'avui estan poc o molt preocupats per llurs fills en aquest sentit, i segur, finalment, que si el lector surt al carrer i li demana al primera jove que trobi quin és el problema que més el preocupa es referirà al treball, l'atur o qualsevol altra expressió relacionada amb un futur dubtós.

Aquesta és la fórmula més ràpida per a arribar a una primera constatació: l'atur juvenil forma ja part de la nostra manera de veure les expectatives de la jove generació, per no parlar de com ella mateixa veu avui les seves pròpies perspectives de futur. L'atur ja no és considerat com una desgràcia que afecti, per mala sort, uns quants joves, sinó ben al contrari. Caldria recordar més sovint, a tot això,

que de fet la manca de treball per als joves ha estat des de sempre més o menys present en les societats industrials desenvolupades. Un conegut escriptor i assagista anglès, H.A.L. Fischer, escrivia: «l'atur juvenil és una desgràcia física i moral, una taca en la nostra civilització»; són paraules del 1925 (citades a Sawdon, 1977:25). Avui el considerem, veritablement, com la conseqüència lògica d'un seguit de causes i circumstàncies que, com a simples ciutadans del carrer, s'escapen a la nostra comprensió, la qual cosa fa que ens aboquem a un sentiment d'impotència.

La segona manera d'apropar-se al problema consisteix, senzillament, a donar un cop d'ull a algunes dades estadístiques. Des d'aquesta perspectiva, l'atur en general, i especialment l'atur jove, és avui, per la seva generalitzada incidència, un dels reptes més greus i notoris que tenen plantejats les societats industrialitzades des de mitjan decenni dels setanta. En aquell moment, el creixement econòmic anual dels països de l'OCDE, per exemple, es reduí notablement o fin i tot assolí índexs negatius. Una de les principals conseqüències d'aquest fet fou que, el 1980, la taxa mitjana d'inflació dels set països més rics de l'OCDE se situés per sobre del 12 per cent anual. La segona conseqüència fou que, el 1982, el nombre de persones sense feina en l'àrea geogràfica global de l'OCDE arribés a la mítica xifra dels 30 milions de persones, precisament el triple que el 1970 (Coombs, 1985:243-244).

Ara com ara, interessa sobretot remarcar que la incidència d'aquest fenomen ha estat encara més gran, en termes comparatius, en el col·lectiu jove. Avui es considera acceptable que l'atur jove sigui, en percentatges relatius, el doble que el de la població adulta. En altres mots, en aquells països on un de cada deu adults no té feina, dos de cada deu joves tampoc no en tenen, com succeeix al Canadà, als Estats Units i al Japó.

2. LES CAUSES DE L'ATUR JUVENIL

Heus ací, doncs, el problema; la qüestió que cal resoldre és ben senzilla: ¿hi té alguna cosa a veure aquesta situació amb la política educativa? ¿Es pot donar la culpa als sistemes educatius, d'aquest greu estat de coses? En principi sembla que hem d'acceptar, amb tota humilitat, una part de la responsabilitat d'aquesta situació, però no pas tota.

Els analistes polítics i econòmics coincideixen a assenyalar tres grans responsables o, millor dit, la coincidència de tres tipus de factors: demogràfics, econòmics i estructurals (vegeu, per exemple, Coombs, 1985:247 i ss.). Cadascun d'ells hi té la seva part de culpa.

Així, per exemple, un examen de les recents tendències demogràfiques als països desenvolupats duria ràpidament a la conclusió que el boom de naixements de l'època de la postguerra produí un creixement anormalment exagerat de l'oferta de mà d'obra durant les dècades dels anys seixanta i setanta. No es tractà només de joves, sinó també de dones que feren créixer igualment el percentatge de la població activa; buscaven, en molts casos, augmentar el nivell de les rendes familiars, completant els ingressos. Tot això fou absorbit sense gaires problemes per uns sistemes econòmics en creixement continu. La situació esdevingué ben altra quan es produí la crisi econòmica internacional derivada de la crisi del petroli: els països industrialitzats es veieren abocats a deturar necessàriament llur creixement, no tan sols a causa de la puja del preu del petroli —font d'energia majoritàriament en mans de tercers països— sinó també a causa dels desequilibris tecnològics i estructurals, i dels canvis sorgits en els mercats internacionals.

A banda d'aquesta coincidència entre factors demogràfics i econòmics, encara cal tenir en compte algunes peculiaritats de caire estructural dels nostres mercats laborals i, per tant, relatives a llurs configuracions internes. Són coses que tothom sap, però no per això deixen de ser capitals: imaginem per un instant la competència per a un sol lloc de treball entre un jove, acabat de sortir del sistema de formació, i un adult amb experiència. No cal ser empresari per predir el resultat. En d'altres mots, la pròpia conformació dels mercats de treball pressuposa un desavantatge de sortida per als joves.

No obstant això, s'ha de comptar amb un quart factor. Una recent investigació conduïda per CERI —organisme vinculat a l'OCDE— demostrà que hi ha una quarta causa tant o més important pel que fa a l'atur específicament juvenil: les actituds dels mateixos joves. En les conclusions d'aquest estudi es diu: «el problema de l'atur entre els joves menys privilegiats deriva d'una manca de confiança en ells mateixos, d'esperit emprenedor i de destreses bàsiques. Lluny de ser inquiets i rebels (com hom creu

generalment), aquest joves poden ser descrits com a progressivament apàtics i desarrelats del seu entorn social. Demostren poc interès a millorar les perspectives de llurs vides o a alliberar-se dels llocs de treball sense horitzons, als quals els aboca la seva manca de preparació, i s'apropen al mercat de treball amb un condicionament adquirit per tal d'aprofitar-se el menys possible de les oportunitats existents. Dit d'altra manera, aquests joves són freqüentment 'realistes' pel que fa a llurs perspectives de treball, fins al punt de crear-se un estat d'autosuggestió relatiu a llurs oportunitats de trobar feina» (CERI, 1980:18).

Més d'un pensarà que, si és cert aquest «realisme» pessimista, no serà pas perquè no els faltin raons als joves per a fer-lo, ans al contrari. El pitjor de tot és que, amb aquestes actituds que els identifiquen, esdevenen encara menys atractius als ulls dels empresaris. El mateix informe apunta que existeixen indicis que suggereixen que a mesura que aquesta situació es prolonga —i cal pensar que inicialment l'atur juvenil era considerat un mal transitori—, a mesura que augmenta la consciència entre els joves que no es fa o no es pot fer res per millorar-la, creixen les probabilitats d'aparició de reaccions antisocials com ara el crim o la droga. I a qui és atribuïda la culpabilitat d'aquestes reaccions? A l'escola i als educadors. Cert és, no obstant això, que investigacions experimentals han posat en relleu que no existeixen evidències concloents que demostrin que fets com la disminució de les probabilitats dels joves de trobar feina, l'augment de les taxes de criminalitat i de violència social siguin efectes, i no causes coadjuvants, de l'atur juvenil. Però, sigui com sigui, interessa menys deixar resolta aquesta qüestió que constatar que aquesta relació, de fet, existeix. (Jackson, 1985: 14 i ss.; Carr-Hill & Stern, 1983).

En resum, seria erroni suggerir que l'atur juvenil s'explica només per la seva relació amb un únic factor, encara que sembla universalment acceptat que el factor més influent ha estat la baixa activitat econòmica, sense perdre de vista factors més indirectes d'ordre demogràfic i estructural. Aquesta conclusió, si així pot anomenar-se, és molt important perquè d'ella es desprèn que en la recerca de solucions al problema de l'atur juvenil hom ha de pensar que cal incidir necessàriament, per sobre de tot, sobre l'esfera econòmica.

3. PROBLEMES AFEGITS PEL SISTEMA EDUCATIU: EL PROBLEMA DEL GRUP RESIDUAL

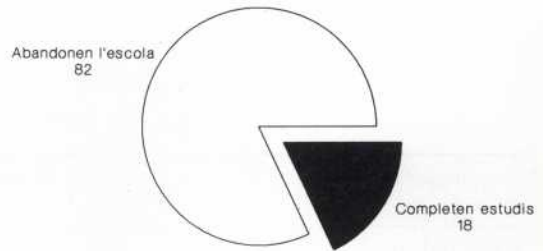
Malauradament, des d'una perspectiva comparativa hi ha evidències estadístiques que demostren que fins i tot aquells joves que completaren adequadament llur formació en centres d'ensenyament i en empreses no tenen immunitat contra l'atur: el 30,5 per cent dels joves alemanys aturats completà perfectament llur formació professional, en un sistema dual, de la mateixa manera que ho féu el 18,5 per cent dels joves noruecs en la mateixa situació (Watson, 1983:6-7). Llavors, què dir-ne? Només que cal insistir novament que el sistema educatiu no és el responsable principal de l'atur juvenil: ho són bàsicament els processos econòmics, una part dels quals —això sí— s'inicia ja al sistema educatiu. No ha estat mai el sistema educatiu el responsable de crear llocs de treball, sinó que des d'una perspectiva històrica bé es podria dir que més aviat ha anat posposant progressivament, fins a més i més tard, l'accés de la majoria de joves al mercat laboral. Una altra cosa ben diferent és la qüestió de l'adequació entre oferta de formació i demandes del mercat laboral. La crisi econòmica, efectivament, ha fet que la situació d'inadequació entre sistema educatiu i sistema productiu, que de fet ja existia abans de la crisi econòmica, s'agreués. Tant de bo, però, l'embranchida de l'atur juvenil serveixi almenys per a reconsiderar aquesta necessària adequació.

Acabem de veure que, en un context d'atur juvenil, la responsabilitat del sistema educatiu pot ser important quan no aconsegueix de preparar adequadament els joves en termes de dotar-los d'una qualificació professional que sigui demanada al mercat del treball. Si, en general, el que fa l'atur juvenil és posar més en relleu encara algunes de les deficiències del sistema educatiu pel que fa a les seves relacions amb el món laboral, no pot oblidar-se que, en aquest context, la situació s'agreuja per als qui, per determinades raons, ni tan sols poden fer-se amb una qualificació, ja sigui acadèmica o bé professional, i abandonen el sistema educatiu en un estadi relativament precoç, la qual cosa es tradueix en una major indefensió davant la reduïda demanda ocupacional. Aquests abandonaments, en la mesura que siguin fonamentalment deguts a determinades característiques de la configuració del sistema educatiu i a

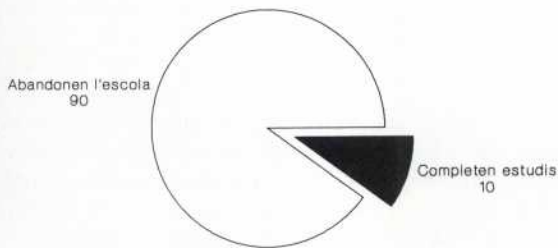
França



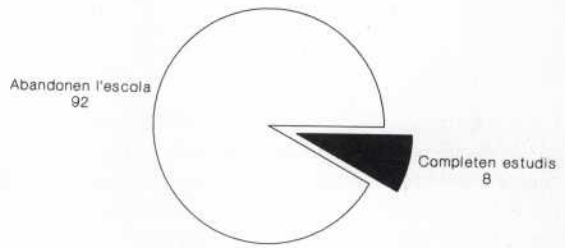
Itàlia



R.F.A.



Suècia



GRÀFIC 1. — Taxes d'abandonament durant l'escola obligatòria a França, Itàlia, R.F.A. i Suècia. Font: OCDE, 1985

mecanismes concrets del seu funcionament, sí que han de ser considerats un problema afegit pel sistema educatiu.

Temps enrera es parlava d'abandonaments, sense més, o de fracassos escolars, referint-se exclusivament a aquells qui no aconseguien finalitzar l'escolaritat obligatòria de manera satisfactòria. Avui, però, els països europeus més desenvolupats, que sovint han encoratjat la prosecució d'estudis més enllà d'aquest període, tendeixen a incloure en aquesta categoria els qui no segueixen cap tipus de formació postobligatòria (és a dir, el que sovint acostuma a equivaler a alguna fórmula de segon cicle d'ensenyament secundari).

D'una banda (vegeu Gràfic 1), cal comptar per tant amb un grup relativament important de joves que no arriben a assolir els nivells mínims prescrits per a l'escolaritat obligatòria i que, en termes generals, cal xifrar en un 10 per cent, aproximadament. Curiosament, el fet que el primer cicle d'ensenyament secundari sigui integrat per a tots els alumnes o bé diferenciats no sembla tenir, aparentment, cap tipus d'influència: com mostra el Gràfic 1, a la R.F.A. (sistema diferenciats) aquest percentatge és d'un 6 per cent enfront d'un 8 per cent a Suècia (sistema integrat).

Si de cas, el que queda clar és que l'existència d'un sistema dual afavoreix la persistència en el sistema educatiu, mentre que el menysteniment de la formació professional afavoreix el fracàs o l'abandonament; novament, hom pot contraposar un altre 6 per cent de joves alemanys que no segueix cap tipus de formació postobligatòria amb el 40 per cent que tampoc ho fa al Regne Unit (Department of Education and Science, 1984), tal i com es mostra a la Taula I.

TAULA I. Joves que interrompen els estudis

Proporció d'una cohort de joves que:	França (1977)	Itàlia (1981)	R.F.A. (1984)	Suècia (1980)
1. No acaben normalment l'escola obligatòria.	12	18	10	8
2. No segueixen cap tipus de formació postobligat.	17	16	6	21
3. Abandonen durant els estudis postobligatoris	8	18	4	10
4. No obtenen cap qualificació en el nivell postobligatori (2+3).	25	34	10	31

Font: OCDE, 1985

En segon lloc, cal comptar amb els qui, havent assolit els mínims prescrits per als nivells obligatoris, o bé decideixen de no seguir estudis o bé els comencen i no els acaben. En termes numèrics, els joves que s'enfronten a mercat laboral sense haver obtingut cap tipus de qualificació en el nivell postobligatori és força més elevat i se situa pels volts d'un 30 per cent als països europeus (excepció feta de la R.F.A., amb un 10 per cent). Aquest 30 per cent arriba a les portes del mercat laboral sense cap altra qualificació que el títol o el certificat que acredita que acabaren els estudis corresponents al període obligatori. I a aquests encara s'ha d'afegir una part important del 10 per cent anterior que abandona abans de cloure el període obligatori (però no tota, perquè n'hi ha que, malgrat les dificultats, segueixen més tard estudis postobligatoris). Comptat i debatut, quasi un 40 per cent (vegeu Taula I) de la població juvenil europea vol trobar feina sense disposar d'una qualificació rellevant en termes ocupacionals. I és fonamentalment per a ells que cal trobar solucions.

Com veurem seguidament, aquest grup residual o de risc és l'objecte de diverses polítiques prioritàries als països europeus. Tot i que s'aconsegueixi la disminució progressiva d'aquest nombre de joves mercès a l'enfortiment i l'expansió de la formació postobligatòria (a la R.F.A. del 1980 al 1984 el nombre de joves mancats d'una qualificació d'aquest nivell s'ha reduït en un 4 per cent), hi ha uns límits probablement irreductibles que afecten els joves més desfavorits i els menys dotats acadèmicament. Majoritàriament, aquests joves opten per entrar en el mercat laboral després de nou o deu anys d'escolaritat obligatòria i els esforços que hauran de fer les administracions educatives dels respectius països per tal de convèncer-los que la formació postobligatòria no és pas un aparcament temporal sinó una veritable sortida a termini curt o mitjà a llur manca d'ocupació hauran d'ésser importants.

A banda d'això, sembla igualment difícil harmonitzar la necessitat d'assolir una població activa amb un grau més elevat d'adaptabilitat, de polivalència i de mobilitat amb el tipus de programes de formació que acostumen a preferir aquests joves —de curta durada i preparant per a una ocupació concreta—. I finalment, encara hi ha el sector adult que en el seu dia no assolí tan sols els nivells mínims que avui conformen la formació obligatòria. Per a tots ells cal, sens dubte, una oferta més atractiva d'educació permanent, però, sobretot, treure profit de les possibilitats ofertes pel sector no formal.

Reformes i innovacions introduïdes als sistemes educatius europeus

Les perspectives de futur respecte de l'evolució econòmica i de les taxes d'ocupació fan pensar en la possibilitat que, d'ara endavant, l'atur juvenil s'estabilitzi i tendeixi a disminuir, més per la influència de l'evolució demogràfica que no pas per les possibilitats d'un relleu econòmic per al món occidental a l'estil del de la dècada dels anys seixanta. A curt i a mig termini, l'atur juvenil no deixarà de ser un mal endèmic. En un recent informe de l'OCDE, en tractar de les relacions entre ensenyament i atur juvenil, s'afirma que «és prou clar que en el futur els joves continuaran tenint serioses dificultats per a llur inserció en la vida activa; seran prou nombrosos els qui no trobaran cap feina abans de fer els vint anys i el nombre de joves aturats romandrà en un nivell inacceptable. I és en aquesta ombrívola perspectiva que els sistemes educatius hauran de treballar per atenuar les conseqüències d'una situació social potencialment explosiva» (Furth, 1985:38).

Així ho ha entès la majoria de països de l'Europa Occidental en introduir reformes en llurs respectius sistemes educatius com a respostes específiques al repte de l'atur juvenil. Representen, al cap i a la fi, mesures que, a banda d'altres de caràcter econòmic i laboral, es postulen com a solucions a aquest problema. Mostrarem a continuació les que podrien considerar-se més representatives en dos ordres diferents: en primer lloc, dins del marc de l'escolaritat obligatòria, i, segonament, en el de la formació postobligatòria. Dins d'aquest darrer distingirem entre l'educació formal i la no formal —també anomenada no reglada. D'antuvi, però, cal definir quin significat s'atorgarà a cadascun d'aquests termes, no pas buscant definicions rígides i precises sinó, purament, una significació que les faci úniques al llarg de tot el text.

De tots, el terme més senzill de definir és el d'escolaritat obligatòria, car no és altra cosa sinó el període de la vida durant el qual tothom està obligat per la llei a assistir a l'escola a temps complert. El període d'escolaritat obligatòria és incompatible, per tant, amb l'ocupació remunerada. Respon a la idea que tots els ciutadans del país han de rebre una formació escolar mínima, obligatòria per a tots i, el més sovint, comuna en gran mesura, la finalitat de la qual és garantir una socialització i un desenvolupament personal òptims. En el marc de referència internacional que ens és més proper, els dels països membres de la CEE, aquest període s'inicia pels volts dels sis anys d'edat i es clou als setze, el més sovint, i inclou l'educació primària i la secundària de primer cicle o inferior. Alguns països, això no obstant, han establert un període d'escolaritat obligatòria a temps parcial, normalment des dels setze fins als divuit anys, durant el qual hom pot compaginar l'obligatòria assistència a un centre escolar o de formació amb l'exercici d'una ocupació remunerada com a aprenent.

En conseqüència, serà formació postobligatòria tota aquella que s'imparteixi més enllà del període d'obligatorietat escolar; és a dir, a partir dels setze anys, com a norma general. Dit així, la formació postobligatòria inclou un ventall institucional i curricular força ampli: des de l'ensenyament secundari de segon cicle, o superior, fins a l'educació superior, passant per les diferents fórmules d'educació permanent i d'adults. No obstant això, prendrem aquí com a formació postobligatòria aquella que s'imparteix immediatament després de l'escolaritat obligatòria, excloent per tant tot tipus d'educació superior i d'educació permanent i d'adults. En resum, ens centrarem en l'ensenyament secundari de segon cicle, tant en el general i acadèmic com en la formació tècnica i professional. En termes d'edat dels alumnes, s'inclourien els joves des de setze fins a divuit o dinou anys d'edat, segons els casos.

Ara bé, no tots els joves quan acaben llur escolaritat obligatòria volen o poden anar a parar a alguna de les diferents fórmules d'ensenyament secundari de segon cicle (general, professional, tècnica) o al mercat del treball. Cada cop n'hi ha més que s'acullen als programes d'educació no formal, especialment dissenyats per a reduir els efectes de l'atur en la població juvenil o, si més no, per a oferir una informació que permeti obtenir una qualificació —sigui o no oficialment reconeguda— que faciliti obtenir una ocupació. La distinció, però, entre educació formal i no formal no és gaire senzilla d'establir en aquest nivell educatiu (vegeu, en aquest sentit, Coombs & Ahmed, 1979; Labelle, 1982).

En general, el terme educació formal s'aplica a la formació impartida per institucions o programes aprovats per l'administració educativa i que formen part d'un seguici cronològicament organitzat i estructuralment jerarquitzat, que aboca a qualificacions oficialment reconegudes. Tot i que es podria dir que existeix, en principi, una certa equivalència entre educació formal i ensenyament escolar, durant els

darrers anys l'augment de la provisió d'educació permanent, que és, estrictament parlant, educació formal no escolar, juntament amb el fet que una part important de l'educació formal no es duu a terme a centres escolars sinó, per exemple, a grans empreses i a les universitats i altres centres d'ensenyament superior, fan que el terme d'educació formal sigui preferible al d'educació escolar.

Pel que fa a l'educació no formal, la definició que en fa Labelle (1982) sembla prou clara: «l'educació no formal s'adquireix a través d'activitats d'ensenyament organitzades i sistemàtiques que es duen a terme fora del sistema formal amb vista a donar determinats tipus de formació a grups específics, d'adults o d'infants... i presenta un caràcter deliberadament pedagògic i planificat que no existeix en el cas de l'educació informal». Però és força més difícil una definició precisa de l'educació no formal en la seva aplicació a aquest estudi. De fet, s'han inclòs en aquest sector un conjunt de programes de formació, menats pels poders públics o per la iniciativa privada, que tenen una durada relativament breu —generalment més de tres mesos—, creats *ad hoc* per tal de respondre a demandes immediates en relació amb les necessitats del mercat laboral o bé amb buits de formació no atesos pel sistema formal, i que no depenen pas necessàriament o únicament de l'administració educativa. En són exemples tots els programes duts a terme en el mar de les polítiques a favor de l'ocupació dels joves.

Abans d'introduir-nos en l'examen en detall de cada un d'aquests sectors, fóra bo de recollir en una síntesi quines són les prioritats dels països més desenvolupats pel que fa a les relacions entre educació i treball per als joves que es troben en el llindar entre ensenyament obligatori i postobligatori. A grans trets es podria afirmar l'existència de les tendències següents:

- a) Evitar la marginació d'importantes fraccions de la joventut i, encara més, el desenvolupament entre elles d'un sentiment de marginació.
- b) Fomentar la participació dels joves en tot tipus d'ensenyament, solució preferible o molt més realista que les subvencions als llocs de treball, l'ocupació temporal o les indemnitzacions per atur.
- c) Ampliar l'oferta de formació a fi i efecte de respondre a la diversitat de necessitats, d'interessos i d'aptituds, sense perdre de vista la qualitat de l'ensenyament. El seu nivell ha d'ésser definit i avaluat tenint en compte degudament la diversitat dels respectius objectius.
- d) Afavorir un millor coneixement del món del treball i l'adquisició d'una experiència pràctica, considerada un element necessari de l'educació i del desenvolupament dels joves.
- e) Controlar el desenvolupament dels ensenyaments postobligatoris fent per manera de reconciliar les limitacions imposades per la necessitat d'una utilització més eficaç dels recursos i la recerca permanent d'una més gran equitat i d'una més gran justícia social.
- f) Ajudar en particular els grups més vulnerables a trobar ensenyaments que els convinguin i a treure el més gran profit de la formació que reben.
- g) Posar atenció constantment a la formació, a la selecció i a les perspectives de carrera dels docents, condició *sine qua non* per a l'assoliment de tots aquests objectius.

Serà, doncs, en aquest context general de prioritats que examinarem les diferents estratègies seguides principalment pels països del nostre marc de referència més proper, la CEE.

1. INNOVACIONS A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Dins d'aquest capítol tractarem de tres innovacions fonamentals que afecten, en primer lloc, la durada del període d'escolaritat obligatòria, en segon lloc, els nous continguts que s'hi han introduït fent per manera d'afavorir un millor coneixement del món laboral, i, finalment, el paper que cal concedir a una nova formulació de l'orientació escolar en relació amb món del treball.

En aquest sentit, hom podria dir que la primera estratègia de reforma global dels sistemes educatius amb vista a reduir l'embranchada de l'atur juvenil consisteix a fer possible que els joves romanguin durant més i més anys escolaritzats. Però, com es veurà seguidament, en un context internacional això no s'ha traduït pas en un augment notable de la durada d'aquest període, sinó més aviat en una política força

més subtil que consisteix a millorar l'atractiu de l'oferta de formació postobligatòria, fent augmentar així, de manera indirecta, el nombre d'efectius que romanen escolaritzats més enllà de l'obligatorietat decretada per la llei.

1.1. *L'ampliació del període d'escolaritat obligatòria*

De fet, el que preocupa no és tant a quina edat cal cloure l'obligatorietat i la gratuïtat escolar, sinó què es pot fer per garantir un millor nivell de formació dels joves, per a la qual cosa sovint es pensa que mantenir-los durant més temps escolaritzats és una resposta inevitable. Per a fer-ho, només hi ha dos camins possibles: augmentar per llei el període d'obligatorietat escolar —fins al límit màxim que correspongui a cada país amb la majoria d'edat— o bé fer tan atractiva l'oferta educativa postobligatòria que, com algú ha dit, no pugui ser rebutjada. Però sigui quin sigui el camí escollit, sempre s'acaba arribant a la mateixa conclusió: si l'oferta educativa i la provisió consegüent no són reformulades atenent a una més gran professionalització dels continguts que es tradueixi, alhora, en una més gran diversificació curricular, l'únic que s'aconseguirà serà posposar el problema dels 16 anys, posem per cas, als 18. Tard o d'hora els efectius de joves aturats tornaran a ser els mateixos, amb la diferència important que ara tal vegada tinguin una impressió més ferma d'haver picat en una enganyifa.

Prenguem la primera tesi, la de l'augment del període d'escolaritat obligatòria. Pocs són els països d'Europa Occidental que s'han plantejat recentment aquest augment i, d'entre ells, no tots han acabat duent-lo a la pràctica, almenys pel que fa a prescriure oficialment l'ampliació de l'obligatorietat a temps complet. Bo i així, alguns països europeus han optat o projecten dur a la pràctica un ensenyament obligatori a temps parcial fins als 17 o 18 anys, seguint la política encetada en el territori comunitari per la República Federal d'Alemanya i Bèlgica. La veritat sigui dita, es prefereix millorar l'oferta ni que sigui només per la manca de recursos econòmics que impossibilita una escolarització universal més enllà dels límits actuals. Un cas paradigmàtic és, en aquest sentit, el del Regne Unit.

Des de la perspectiva històrica, una de les característiques dominants del sistema educatiu britànic ha estat l'oblit —si així pot anomenar-se— del sector juvenil no orientat envers les branques acadèmiques de l'ensenyament secundari. Un document oficial reconeixia el 1981 que la principal conseqüència d'aquest oblit ha estat «una de les forces laborals menys qualificades del món industrialitzat». Si retrocedim uns trenta anys enrera, cal dir que en aquell moment el Comitè Crowther (1959) afirmava que, ja llavors, només el 13 per cent dels joves de 17 anys d'edat rebia algun tipus d'ensenyament a temps complet. El mateix Comitè recomanà que es fes el possible per ampliar aquest percentatge fins arribar, pels volts del 1980, a la meitat del grup d'edat corresponent. Al costat d'això, proposà que tots els joves treballadors rebessin, almenys un dia la setmana, algun tipus de formació professional en els *county colleges* (Pedró, 1985). Des de llavors fins avui, els conservadors s'han vingut enfrontant amb els laboristes i socialdemòcrates per raó del que per a aquests darrers era absolutament necessari: l'ampliació de l'obligatorietat escolar fins als 18 anys d'edat.

El Regne Unit no és pas un país pobre, i qui pensi que en els darrers vint anys no han faltat pas ocasions, recursos i oportunitats per a fer real aquest somni d'alguns no ha de tenir por d'equivocar-se. Però fins i tot quan els laboristes han format govern s'ha optat per aconseguir d'altres fites prioritàries —com ara l'expansió de l'educació superior durant els anys seixanta i setanta—, sense que això significués un augment de la proporció de treballadors-estudiants i sense fer gairebé res en matèria de provisió post-escolar per a la immensa majoria que es quedava sense oportunitats de formació postobligatòria —*further education*, en la terminologia nacional (Farley, 1983:51)—. Amb la pressió de l'atur juvenil, els governs conservadors han preferit optar per una altra mena d'estratègies, en un context en el qual les reduccions pressupostàries del sector educatiu han afectat darrerament un nivell tan tradicionalment mimat com ho ha estat l'ensenyament superior.

Ara com ara, n'hi haurà prou amb esmentar que el 1982, seguint les recomanacions de l'Informe Kehoane i de l'anomenat ABC (*A Basis for Choice*), per primera vegada en la llarga tradició anglesa d'exàmens i certificats públics, s'instaurà el *Certificate of Pre-Vocational Education* com una alternativa per a aquells joves de 17 anys que ni s'havien acollit als exàmens acadèmics del tipus *General Certificate*

of Education, ni tampoc al Certificate of Secondary Education, ni pensaven de fer-ho en el futur. Els continguts d'aquest nou certificat, aparellat a un examen, inclouen un programa ampli d'educació general amb èmfasi en els diferents tipus d'ocupacions existents, el foment de qualitats personals com ara, per exemple, l'automotivació, l'adaptabilitat, la confiança en un mateix i la capacitat de cooperació i, finalment, el contribuir a què cada estudiant descobreixi quin tipus de treball pot escollir amb possibilitats d'èxit, és a dir, de trobar feina. Bona part d'aquest currículum és comú a tots els alumnes: anglès, matemàtiques, ciència i tecnologia i la seva aplicació en el món modern, estudis socials, així com també orientació professional. Aquest programa, com indica la seva denominació fent referència al seu caràcter preprofessional, no sembla altra cosa sinó una traducció extensa i a l'anglesa de l'educació politècnica o de l'aprenentatge sobre el treball alemanys, amb la particularitat que en acabar els cursos, després de passar el corresponent examen, s'obté un certificat acreditatiu (Farley, 1983:61).

La República Federal Alemanya sí que ha tingut èxit pel que fa a l'ampliació del període de l'escolaritat obligatòria, encara que es tracta d'un cas en un context molt particular. De les tres opcions principals que se li ofereixen a l'alumne que inicia l'ensenyament secundari inferior, dues —el *Gymnasium* i la *Realschule*— exigeixen romandre en el centre escolar a temps complet fins acabar el desè any d'escolaritat, mentres que la tercera —la *Hauptschule*— només arriba fins al novè. En acabar aquest curs —o bé el desè— l'alumne pot decidir entre ingressar en un centre de formació a temps complet o bé en el sistema de formació professional dual, que pressuposa haver aconseguit prèviament una plaça com a aprenent en alguna empresa o indústria. En tots dos casos, l'alumne o aprenent està obligat a seguir estudis, almenys a temps parcial —combinant la feina com a aprenent amb l'assistència al centre de formació— fins als 18 anys d'edat.

Com és sabut, l'opció de la *Hauptschule* és la de menys prestigi, car per la seva peculiar història ve a ser una mena d'escola primària superior i és l'única opció que tan sols permet l'obtenció d'un certificat acreditatiu de fi d'estudis, de manera que alguns han acabat per anomenar-la *Restschule*, o escola «per a la resta» —quan la seva denominació original s'hauria de traduir com escola «principal» i, per tant, «per a la majoria». Els alumnes que cursen estudis en aquesta opció d'educació secundària inferior són els qui més probabilitats tenen d'haver-se d'enfrontar amb l'atur juvenil, perquè llurs particulars característiques així com la baixa consideració del currículum que han seguit els deixen en condicions d'inferioritat tant a l'hora d'obtenir una plaça en un centre de formació professional a temps complet com a l'hora de trobar un lloc de treball com a aprenent en el sistema dual.

La discussió s'ha centrat en la necessitat d'aconseguir que aquests alumnes tinguin també garantit un desè any d'escolaritat a temps complet, per tal de millorar llurs perspectives d'ingrés almenys en el sistema dual. D'aquesta manera, el que es proposa és l'ampliació automàtica en un any de l'escolarització obligatòria a temps complet d'aquells joves que no han trobat una plaça d'aprenent o que no volen continuar l'educació secundària, és a dir, d'aquells joves que es veurien abocats d'altra manera a l'atur, quan d'altres encara romanen escolaritzats. Les possibilitats i fórmules que s'ofereixen en el decurs d'aquest desè any són molt diverses i, de fet, la continuïtat per un any més a la mateixa *Hauptschule* no s'aplica a tot arreu. Als *Länder* controlats pels demòcrates-cristians aquest desè any es cursa generalment a la mateixa *Hauptschule*; en canvi, als governats pels socialdemòcrates, el curs se segueix a centres de formació professional (Koditz, 1985:76). De la resta de fórmules, se'n parlarà més endavant, ja que no són pas ofertes des de l'administració educativa.

Però el cas més subtil és el del sistema noruec. En teoria, a Noruega l'atur dels joves de 16 a 19 anys d'edat segueix essent merament «estructural». Aquest relatiu estat de benestar l'atribueixen els propis noruecs a l'establiment el 1976 d'un sistema d'educació postsecundària integrat i universal, de tres anys de duració, encara que no obligatori estrictament parlant, seguint les recomanacions del Comitè Steen. La subtilitat del sistema radica en el fet que aquests nous centres integrats estan sota la responsabilitat de les autoritats locals, les quals vénen obligades per la llei a garantir una plaça a tot aquell jove que la solliciti, amb l'únic requisit previ d'haver acomplert els nou anys de l'escolaritat obligatòria. És a dir, l'obligatorietat no afecta els joves directament, però sí les autoritats locals.

Els centres es divideixen en tres línies: una d'educació general, una altra de formació professional i encara una darrera de mixta, que dura un any més que les altres dues i que les combina, de manera que permet que els indecisos tinguin temps suficient per a repensar llur opció. El més interessant de

tot és que les tres línies condueixen per igual a la universitat, per a qui vulgui anar-hi, i que, en qualsevol cas, tots els ciutadans tenen dret a un determinat nombre d'anys d'escolaritat postobligatòria totalment gratuïts i que es poden fer servir quan cadascú decideixi de reprendre els estudis (Charles, 1985).

És així com s'arriba al concepte de garantia dels drets dels joves, entre els quals s'inclou el del dret a l'ensenyament. Aquesta és una noció originària dels països nòrdics que progressivament s'ha difós al Regne Unit i a França (CERI, 1984) i que exigeix, si més no, un compromís en ferm per part dels poders públics en el sentit de garantir, per a tots els joves que han cursat l'escolaritat obligatòria, o bé una plaça al sistema educatiu o bé un lloc de treball durant un cert espai de temps. Ara com ara, aquesta garantia afecta, com veurem més endavant, els joves de 16 anys, però tendeix a emparar també els de 17. I, evidentment, als poders públics els és més fàcil oferir places de formació que no pas llocs de treball.

Les posicions de Suècia i Dinamarca van també en la línia de garantir el dret a l'escolaritat postobligatòria gratuïta i exemplifiquen prou bé aquesta afirmació. Ambdós són països que reiteradament s'han manifestat en contra d'una ampliació del període d'obligatorietat escolar i, en canvi, a favor d'una millora de l'oferta educativa en tots els ordres que sigui tan atractiva als ulls dels joves que difícilment puguin refusar d'acollir-s'hi. En resum, cal oferir d'altres fórmules d'educació i de formació, juntament amb veritables possibilitats d'ocupació. A més a més, si s'espera que els joves facin eleccions realistes, especialment en relació amb el món de la indústria i del comerç i no tan sols amb a l'acadèmic, caldrà que tinguin com a mínim alguna experiència guiada, però de primera mà, sobre aquest món, encara que sigui a partir de les experiències realitzades a l'aula, al laboratori o al taller escolar (Boucher, 1983:95).

1.2. *Nous continguts de l'ensenyament*

La segona d'aquestes innovacions consisteix en la introducció de nous continguts curriculars a l'ensenyament secundari en aquell cicle o etapa que és comuna per a tots els alumnes. Aquests nous continguts comparteixen arreu, de manera més o menys evident, la voluntat d'incidir específicament en els coneixements teòrics i pràctics que els alumnes tenen sobre el treball, l'economia, i el funcionament i les característiques locals del mercat laboral, i demostren també una tendència a cercar un ensinistament en algunes destreses i una formació en algunes actituds comunes a qualsevol tipus de treball, salvant la contraposició entre treball intel·lectual i treball manual.

Però, per a valorar correctament el sentit d'aquesta innovació curricular cal retrocedir als seus orígens. Des d'aquesta perspectiva, tots els països occidentals reconeixen la primacia i la influència de l'experiència de la República Democràtica Alemanya en matèria d'educació politècnica o, si més no, més que la influència dels plantejaments teòrics que la fonamenten, l'atractiu d'algunes de les seves característiques en la pràctica. Per educació politècnica cal entendre, breument, un conjunt de matèries orientades a vincular els coneixements adquirits a l'aula amb la realitat del món laboral. Introduïda a la Llei del Sistema Educatiu Socialista Integrat (1965), l'educació politècnica es postulava com una resposta a una necessitat concreta del país en aquell moment: la reduïda població no permetia comptar fins llavors amb una gran reserva de treballadors qualificats potencials o d'aprenents als quals seleccionar i amb els quals contribuir al desenvolupament d'una incipient indústria. Mancaven, per tant, dues coses: fomentar el treball de les dones casades, garantint una bona provisió de llars d'infants i de parvularis, i, en segon lloc, oferir a tots els alumnes una educació general àmplia dins la qual la formació i la informació sobre el treball tinguessin un paper privilegiat. El resultat més evident d'aquesta voluntat política fou el foment dels **Kindergärten** i de les **Polytechnische Oberschulen** (cfr. Bacon, 1985).

Per consegüent, el fi de l'educació politècnica és que tot jove de 16/17 anys (edat a la qual la majoria abandona l'escola) adquireixi algunes destreses generals de tipus industrial, sigui conscient del que significa treballar en una indústria, conegui les relacions entre treball i economia nacional i tingui, inicialment, una idea clara i contrastada amb la pròpia experiència del paper que tot treballador té, des del seu mateix lloc de treball, en la construcció del país.

La traducció pràctica d'aquest plantejament teòric s'inicia en el mateix moment que l'infant entra a l'escola, a través del treball manual, impartit una hora la setmana en el nivell inferior i dues en el

mitjà, no tant en relació amb les tradicionals manualitats com amb els quefers manuals que, d'una o altra manera, tenen relació amb el món industrial, és a dir, el que s'anomena arts industrials. A partir del 7è. curs, el treball manual és reemplaçat per l'educació politècnica pròpiament dita, que es compon de tres elements curriculars essencials: el dibuix tècnic, la introducció a la producció socialista i el treball productiu. Durant els cursos 7è. i 8è. es dedica una hora setmanal a cada una de les dues primeres matèries i dues al treball productiu, concebut com un reforç dels aprenentatges teòrics. En els dos darrers cursos, s'imparteixen ja dues hores de producció socialista i tres de treball productiu (vegeu Beitrage, 1982).

Es pot estar o no d'acord amb la concreció pràctica d'aquest plantejament teòric i fins i tot dubtar de la seva veritable utilitat, però no es pot negar que enlloc més no hi havia llavors una preocupació semblant per aquesta veritable preparació de caire professional —no pas formació professional— en el marc de la qual s'inclou l'adquisició de coneixements tecnològics i econòmics fonamentals, així com destreses laborals bàsiques i alhora el fer possible que els alumnes, tots els alumnes, vegin per ells mateixos què significa ser treballador i s'introdueixin en el món social industrial i sindical.

Desproveïda de la innegable component ideològica, l'educació politècnica, que —recordi's— s'introduí a la República Democràtica Alemanya el 1965, no tardà en trobar un eco a l'altra Alemanya. Després de successives recomanacions de la *Deutscher Ausschuss* en la línia del que ja s'havia fet palès al *Rahmenplan*, la *Kultusministerkonferenz* de la República Federal Alemanya manifestà el 1969 la necessitat d'introduir a l'ensenyament general un conjunt de nous continguts que sota la denominació d'*Arbeitslehre* (aprenentatge del treball o sobre el treball) fos un mitjà per a: «impartir les actituds, coneixements i habilitats de les esferes tècnico-econòmica i socio-política que són avui elements necessaris en l'educació bàsica de tot ciutadà: promoure el gust per l'activitat cooperativa, oferir assistència en l'elecció de la carrera futura, però aturant-se especialment en la formació per al treball» (*Kultusministerkonferenz*, 1980:3).

Fins aquí semblaria que es tracta purament d'un mecanisme mimètic entre les dues Alemanyas, sobretot compte tingut que la crisi econòmica i el consegüent augment de l'atur juvenil no s'entreveïen pas pels volts del 1969. Inicialment, l'*Arbeitslehre* es postulà com una combinació entre instrucció teòrica i treball pràctic en tallers situats dins dels mateixos centres escolars; això explica, en part, que en alguns *Länder* es prefereixi utilitzar encara la denominació de *Polytechnik*. D'aquesta manera es pretenia conferir un estatus altament diferenciat a la *Hauptschule*, en contraposició a la *Realschule* i al *Gymnasium*, encara que igualment necessari en el sistema educatiu.

No obstant això, altres *Länder* tiraren endavant una concepció ben diferent segons la qual es pretenia, d'una banda, fer que l'ensenyament es recolzés en l'experiència i tingués un caràcter fonamentalment pràctic i, de l'altra, promoure la vinculació dels centres escolars amb els centres de formació professional i l'ocupació immediata. I, encara, un tercer grup de *Länder* ha remarcat molt més, en canvi, el caràcter de centre d'ensenyament secundari que han de tenir les *Hauptschulen*, tot buscant un apropament amb les dues altres opcions. En aquests casos, l'*Arbeitslehre* ha acabat introduint-se també a les *Realschulen* i als *Gymnasien*, a les primeres com a matèria optativa i als segons com a part dels coneixements relacionats amb les ciències socials, a les branques afectades (*Kultusministerkonferenz*, 1980:3).

Tot i tenint en compte les variacions entre els diferents *Länder* que componen la R.F.A., hom pot dir que arreu es tracta d'oferir com a mínim uns continguts bàsics que aclareixin les eleccions futures en matèria professional i que, en poques paraules, transmetin, mitjançant un ensenyament teòric i pràctic, aquelles nocions econòmiques i tecnològiques fonamentals que han de permetre a l'alumne de comprendre el funcionament dels mercats laborals i tenir consciència de les demandes locals a termini mitjà i llarg (Mitter, 1983).

La introducció a d'altres països europeus de continguts curriculars semblants que obeeixen als mateixos principis bàsics —l'apropament del món del treball a l'escola— demostra prou bé que en aquests altres casos sorgeixen com a iniciatives pròpies de moments de crisi econòmica. Les denominacions adoptades varien força, però els principis i les realitzacions són equiparables.

Hi ha, per exemple, el cas de l'anomenada «educació tècnica» introduïda el 1979 a la *scuola media* italiana —primera cicle de l'ensenyament secundari, obligatori i comú per a tots els alumnes—. És l'objectiu de l'«educació tècnica» «valorar el treball com a exercici d'operativitat, juntament amb l'adquisició de

coneixements tècnics i tecnològics» (Cfr. Scuola Media, 1979:67). En aquest cas els continguts, obligatoris per a tots els alumnes al llarg de tots els cursos de la *scuola media*, fan referència explícita als grans sectors de la producció i les tecnologies utilitzades en cada un d'ells, els mètodes, instruments i principis que les regeixen i, finalment, alguns continguts generals que afecten l'economia, la tècnica, la tecnologia i la seva relació amb l'home i el medi ambient natural.

El mateix es podria dir de l'assignatura *technologie* introduïda el 1985 en els currícula dels *collèges* francesos —novament, ensenyament secundari de primer cicle—. Les prescripcions presenten com a objectiu de l'ensenyament de la tecnologia «permetre la comprensió del fenomen tecnològic en la seva evolució i el coneixement de la diversitat d'organitzacions productives, els de llurs relacions amb les mutacions tecnològiques, d'un costat, i amb les mutacions econòmiques i socials, de l'altre» (Ministère de l'Education Nationale, 1985). Entre els continguts, hi figuren, a part de la tecnologia, l'economia, el tractament d'informacions administratives i comercials i la descoberta de l'empresa i del medi laboral, sempre en relació amb els fets socials i amb més èmfasi a partir dels cursos 4t. i 3er.

No obstant això, tant en el cas italià com en el francès s'ha atacat sovint el caràcter academicista d'aquests continguts i l'allunyament de la realitat quotidiana, car, encara que es fa referència al món del treball, és una referència exclusivament mediatitzada per la tasca del professor sobre la base d'un llibre de text. Per això apareix un notable contrast entre aquestes dues experiències i les de les dues Alemanyes; un contrast que no es dona en el darrer cas que estudiarem, el danès, perquè emfasitza molt més el vessant pràctic d'aquests continguts curriculars.

La Llei de la *Folkeskole* del 1975 defineix molt acuradament els continguts a impartir sota la denominació d'*Arbejdskendskab* (o «estudis professionals») com «un coneixement sobre l'educació, la formació i les condicions referents a la vida laboral, incloent períodes de servei formatiu en empreses i institucions diverses» (Ministry of Education, 1985a:5). De fet és només una de les possibles matèries optatives a introduir a partir del 8è. curs de la *Folkeskole*, junt a d'altres de semblant tarannà pre-professional. En concret, es tracta que mitjançant aquesta matèria els alumnes adquireixin coneixements i experiències sobre el treball i la vida social, amb especial referència a les diferents vies educatives i formatives que els qualificaran per a l'exercici de cada ocupació i professió. Per tant, hi ha també aquí un important aspecte d'orientació que és la clau de tot el programa.

Però encara hi ha més: es tracta també d'aconseguir de posar en contacte l'alumne amb les organitzacions laborals, sindicals i empresarials, així com amb les autoritats públiques —fonamentalment a escala local— per tal de fer-li comprendre el paper que totes elles tenen en el mercat laboral i, finalment, de contribuir a fomentar el seu interès pels problemes econòmics i socials relacionats amb el món del treball (Ministry of Education, 1985b:3). Tot això, òbviament, es duu a la pràctica principalment a través de visites setmanals a diferents centres, així com de pràctiques de formació en empreses i institucions (vegeu Ministry of Education, 1978).

En resum, doncs, les conclusions referides a aquesta innovació curricular haurien de posar en relleu els dos elements claus més suggerents: la presència de l'orientació pre-professional, adequadament completada amb la tasca d'especialistes al si dels mateixos centres escolars i, en segon lloc, la vocació pragmàtica d'aquests continguts i que intenta de fer possible l'apropament de l'escola al món del treball. Vegem ara, com a complement, una segona innovació puntual que en més d'un sentit busca d'arrodonir aquesta darrera, apropant el món del treball a l'escola.

1.3. *La creació de serveis d'orientació i informació*

L'objectiu d'aquests serveis és el de facilitar una millor relació entre l'escola i el món del treball, en el sentit d'orientar cap a una ocupació concreta i de proporcionar l'interessat amb les informacions que l'han de permetre bé obtenir la qualificació que li manca o bé posar-se en contacte directament amb aquelles empreses on hi ha vacants específiques. Es tracta, per tant, de facilitar el més possible el salt que ha de fer tot jove que abandoni l'escola per ingressar en el mercat del treball; un salt que, d'altra banda, és a cops suïcida.

És sabut a bastament que en un país de règim socialista la immensa majoria de les indústries

pertanyen a l'Estat —amb l'excepció d'algunes iniciatives privades més o menys tolerades i de la presència d'unes poques multinacionals occidentals—. És relativament fàcil, en aquestes circumstàncies, preveure les necessitats de mà d'obra per a cada sector de producció i àdhuc per a cada indústria, i planificar, d'acord amb aquestes necessitats, el nombre de places d'aprenents necessari en cada especialitat. Aquí és on apareixen en escena els *Berufsbetriebzentren* (centres d'orientació professional d'abast local), els quals, durant el darrer curs del període de l'obligatorietat escolar, informen els alumnes dels detalls relatius a les places d'aprenents previsiblement disponibles l'any següent —quan els alumnes ja puguin abandonar l'escola— a l'àrea geogràfica més propera al centre, és a dir, en el mercat laboral local. En principi, els joves poden escollir lliurement llur opció encara que se'ls recomana de fer-ne diverses, d'opcions. Si bo i així tenen dubtes, se'ls ofereix informació més detallada i personalitzada sobre els diferents tipus d'ocupacions disponibles. Les xifres oficials manifesten que prop del 80 per cent dels sol·licitants obtenen efectivament la plaça demanada en primera elecció (Bacon, 1985:111).

En la mesura que les economies planificades no són patrimoni dels països socialistes, es poden retrobar iniciatives semblants per exemple en alguns països nòrdics. Així, tant a Suècia com a Dinamarca hi ha programes específics d'orientació professional tant per als joves de 13 a 16 anys d'edat com per al grup de 16 a 19 —primer i segon cicle, respectivament, de l'ensenyament secundari— i que funcionen com a complement de la tasca ja iniciada als mateixos centres escolars amb determinats continguts curriculars (Boucher, 1983). En aquest sentit, aquest tipus de centres bé pot ser anomenat de suport. L'experiència danesa és particularment allisonadora perquè ha creat serveis de contacte i informació per a aquells grups de joves amb més risc d'atur i ha establert programes específics per a tots els joves a fi i efecte de contribuir a la transició de l'escola al treball; la tasca dels centres juvenils i d'esplai està tenint una forta incidència en aquest ordre de coses. A Suècia, la tasca de les juntes escolars locals ha estat nogensmenys crucial per quant, des del 1980, s'han vingut responsabilitzant que tot jove, dins la respectiva jurisdicció, es trobés escolaritzat, seguint el curs normal dels seus estudis, acadèmics o professionals, o bé treballant. La Seguretat Social succeïa a deixar de pagar els joves que fins ara es limitaven a transitar pels carrers, amb la garantia d'un salari mensual sense fer res, perquè considera que és més econòmic i rendible, personal i socialment, invertir aquestes mateixes quantitats en llur educació o formació professional. D'alguna manera, doncs, les autoritats educatives locals aconsegueixen una tasca de supervisió i vigilància de cada jove, la qual es poden permetre mercès als recursos econòmics de què disposen i la reduïda població juvenil (Nilsson, 1983). I és important tenir en compte que la majoria de països industrialitzats tendeix, en aquest mateix sentit, a fomentar el seguiment d'algun tipus de formació, considerant-ho com una solució preferible a un lloc de treball subvencionat, una ocupació temporal o indemnitzacions per l'atur.

El problema apareix quan aquestes preclares intencions polítiques han de traduir-se en pràctiques concretes; llavors és quan apareix una gran diversitat (OCDE, 1985:8-9). Bo i així, la creació de serveis i centres d'orientació professional per a joves, al marge de la tasca que es duu a terme a les escoles, ja ha deixat de ser avui patrimoni de les economies socialistes o planificades.

Com a conseqüència de l'Informe Schwarts i en el context més general del Pla Nacional per a la Formació Professional (1982), França establí dues mesures en aquest mateix sentit que són molt interessants. En primer lloc, les anomenades *permanences d'accueil, d'information et d'orientation* (centres d'acollida, informació i orientació), normalment radicades als ajuntaments i que tenen la funció d'assessorar els joves més grans de 16 anys —per tant, més enllà del període de l'escolaritat obligatòria— que es troben aturats, sobre llurs possibilitats de formació professional extra-escolar. És a dir, sovint de formació ocupacional, de curta durada, adreçada als egressats del sistema educatiu sense una qualificació professional mínima i que els ha de garantir estar en disposició de trobar una feina a curt termini. Avui dia hi ha uns 900 centres d'acollida a França.

La segona mesura consisteix en la creació de *missions locales* (missions locals) de les quals n'hi ha unes 60 a títol encara experimental. Llur finalitat és l'assessorament a joves també més grans de 16 anys en tot tipus de matèries, però particularment les relacionades amb el binomi formació professional-treball. Actúen com a intermediaris enfront dels empresaris locals, donant suport als joves durant el període de formació i ajudant-los a trobar feina un cop acabada aquesta. Ambdós tipus de centres inclouen sovint la presència de professionals de la Pedagogia, la Psicologia i la Sociologia i són finançats a mitges

entre l'Estat i les autoritats locals, a fi d'involucrar més aquestes últimes en el procés i de tenir molt més en compte les particularitats dels mercats laborals locals (Paul, 1985; Piley, 1985). En resum, el més important d'aquesta iniciativa és que demostra la necessitat d'actuar sobre els processos que, d'una o altra manera, influeixen sobre la presa de decisions respecte del futur professional i, al mateix temps, en fer-ho, tenir sempre en compte les necessitats locals. D'aquí la participació que les autoritats locals tenen sempre en aquestes iniciatives.

Fins aquí, breument, iniciatives puntuals que, més en uns casos que en d'altres, han estat introduïdes amb vista a millorar la transició des de l'escola fins al món del treball, tant introduint nous continguts en el currículum com creant estructures institucionals de suport adreçades a una millora de l'orientació vocacional. No es tracta, per tant, d'innovacions de gran abast en la mesura que no pretenen canviar la fesomia global dels sistemes educatius. A partir d'aquí, no obstant, sí que tractarem de reformes de gran abast que pretenen canviar la configuració dels sistemes educatius a fi i efecte de donar millor sortida a la necessitat de facilitar la relació entre escola i treball.

2. INNOVACIONS A L'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA

No fa pas gaire temps que els autors d'un informe sobre la situació de l'ensenyament postobligatori al Regne Unit declaraven que les possibilitats que se'ls oferien als joves més grans de 16 anys eren tan nombroses i diverses que havien esdevingut una veritable «jungla» (Locke & Bloomfield, 1982:3). D'altres autors prefereixen parlar de «labyrinth». Aquesta descripció no ha de ser presa necessàriament com a pejorativa sinó que, en el seu context, vol posar de relleu un fenomen que avui dia és ja generalitzat a la majoria dels països europeus: la dispersió de l'oferta de formació postobligatòria. Davant la impossibilitat de descriure aquí detalladament l'organització i l'estructura d'aquests ensenyaments arreu d'Europa, potser n'hi haurà prou amb fer algunes observacions de caràcter general sobre els principals models.

2.1. *Sectors d'actuació i models d'organització de l'ensenyament postobligatori a Europa*

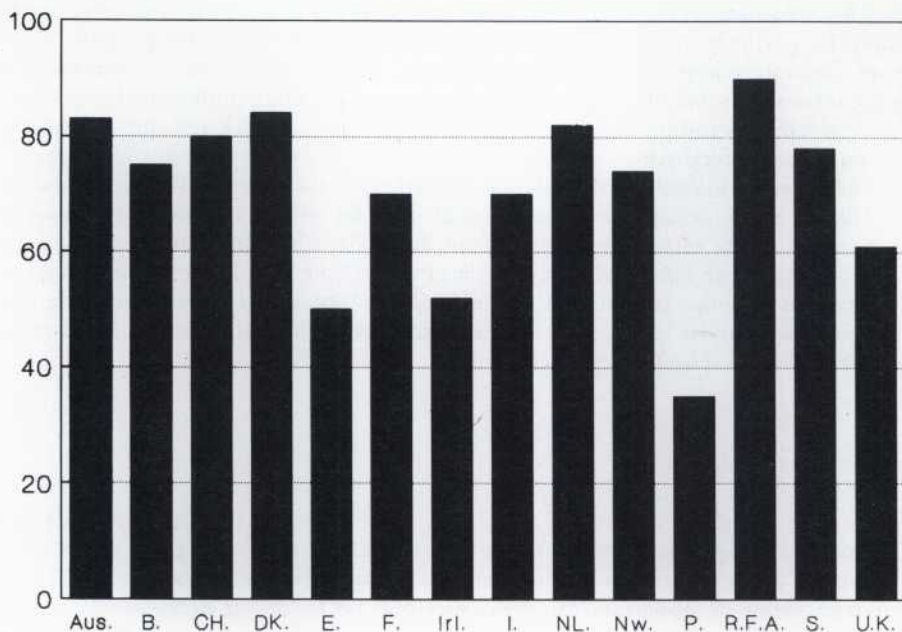
En principi, la gran majoria de països europeus ofereix la formació postobligatòria en tres sectors diferents. Cadascun d'ells té una diferent administració i organització, com diferents són també els objectius i els mètodes pedagògics i, finalment, cada un té una ètica interna pròpia.

El primer d'ells és el sector escolar, i no pas necessàriament el més important en termes numèrics. Comprèn tots els establiments d'ensenyament, públics o privats, que imparteixen cursos per a adolescents més enllà del període obligatori, generalment en tres branques diferenciades: la general o acadèmica, la tècnica i la professional, organitzades de forma progressiva en el temps i cobrint l'espai que hi ha entre l'ensenyament obligatori i l'educació superior. En qualsevol cas, aquest sector es troba sempre sota la tutela de l'administració educativa, la qual supervisa i certifica els resultats.

En segon lloc, hi ha el sector de l'aprenentatge, concebut com una formació inicial duta a terme simultàniament en un centre especialitzat i en una empresa, sota la supervisió dels empresaris i de l'administració pública. Amb una durada variable, des d'un fins a quatre anys, la formació en aquest sector aboca a l'obtenció de qualificacions oficialment reconegudes.

Finalment, hi ha el sector no formal, compost en general per programes de formació de curta durada sovint endegats pels ministeris de treball amb vista a oferir als adolescents una alternativa als estudis escolars o a l'atur. En l'actualitat, aquests programes acostumen a tenir com a finalitat primordial que els joves que han abandonat la formació escolar sense una qualificació específica adquireixin coneixements teòrics i pràctics que els ajudin a trobar feina. En principi hom tenia la impressió que aquests programes havien de ser conjunturals, però, d'uns anys ençà, llur importància ha augmentat tant que semblen haver esdevingut ara com ara imprescindibles.

Segons el paper que tingui cada un d'aquests sectors en la formació professional, d'una banda, i



GRÀFIC 2. — Taxes d'escolarització dels joves de 17 anys (incloent-hi els escolaritzats a temps parcial). En el cas del Regne Unit s'inclouen els assistents al YOP. Font: Furth, 1985; OCDE, 1984 i 1985, i elaboració pròpia

quines siguin les taxes de participació en cada un d'ells, de l'altra, hom pot parlar de tres models fonamentals d'organització de l'ensenyament postobligatori: l'escolar, el dual i el compost. Lògicament, no hi ha cap d'aquests models que no sigui ideal i, per consegüent, serà impossible trobar països que siguin el reflex pregon dels respectius models. Sí que n'hi ha, però, alguns que exemplifiquen prou bé les característiques bàsiques de cada un d'ells i que els donen un fonament real.

Les dues característiques més importants del model escolar són que, per un costat, tendeix a integrar totes les fórmules de formació postobligatòria en el sistema escolar i que, per l'altre i com a lògica conseqüència d'això, afavoreix l'escolarització universal de tots els joves més enllà del període obligatori.

En principi, aquest model no és propi dels països europeus, ja que històricament té l'origen a Nord-Amèrica, on tant els Estats Units com el Canadà representaren en un moment donat l'avantguarda del moviment a favor d'un ensenyament secundari complet universal, la qual cosa es tradueix avui dia en unes taxes d'escolarització dels joves de disset anys que arriben pels volts del 87 % i del 72 %, respectivament. Però, en segon lloc, és actualment el Japó el país més proper al model escolar ideal, ja que allí el 94 % dels joves del grup d'edat corresponent segueix estudis postobligatoris.

Pel que fa a Europa Occidental, els països que més propers són al model escolar són, sens dubte, aquells que compten amb una elevada taxa d'escolarització dels joves més grans de 16 anys i que, alhora, els mantenen principalment en centres d'ensenyament i no pas en l'aprenentatge; és a dir: Bèlgica i Suècia, on hi ha un clar monopoli per part del sector escolar i, en segon lloc, d'altres països com ara els Països Baixos i, ja molt més lluny, França, on prop de dos terços dels joves de 17 anys es troben inscrits en centres escolars. Finalment, aquest model és també el propi d'aquells països on les taxes d'escolarització d'aquest grup d'edat són les més febles de tot Europa; això és, a Turquia, Portugal, Grècia i Espanya (vegeu el Gràfic 2).

En canvi, el model dual es distingeix, comparativament, per la força del sector de l'aprenentatge, que atreu la majoria dels joves del grup d'edat corresponent. Aquest és el cas d'Àustria, la RFA i Suïssa i, sens dubte, és el resultat d'una tradició secular i d'un context social particular que fa força difícil la seva exportació a d'altres països europeus. Bo i així, les taxes d'escolarització són de les més altes de tot Europa, en part per la tradició i el prestigi del sector de l'aprenentatge, però també com a resultat de l'establiment d'un període d'escolaritat obligatòria a temps parcial entre els 16 i els 18 anys, aproximadament.

En darrer terme, hi ha el model compost, del qual l'exemple més clar és el Regne Unit. La seva característica més important és el paper, quasi predominant, que té el sector no formal en la formació professional i l'aprenentatge. Al Regne Unit s'ha encomanat a la *Manpower Services Commission* (MSC, Comissió de Serveis als Recursos Humans) que es fes càrrec de la formació del 40 % dels joves que no es troben escolaritzats, mitjançant uns programes alternatius als del sector formal, més amants a les necessitats de les empreses, i que escapen, fins a un cert punt, al control de les autoritats escolars (Manpower Services Commission, 1981). De fet, les estadístiques ja acostumen a mostrar dins del sector de l'aprenentatge aquells joves que segueixen aquest tipus de programes (vegeu les observacions al Gràfic 2).

Les possibilitats de futur que ofereix aquest model han estat també explorades per França i, en general, com es veurà en l'anàlisi que en farem més endavant, representa una opció vàlida per a aquells països on la taxa d'atur juvenil demana urgentment la creació de noves estructures de formació que responguin a necessitats d'ocupació immediates o a mig termini, sobretot a escala local.

2.2. L'evolució de l'educació general o acadèmica

Aparentment, el problema de l'atur juvenil no té res a veure amb aquells alumnes que opten per seguir estudis postobligatoris de caràcter general o acadèmic, gràcies al fet que aquests estudis els mantindran allunyats del mercat laboral durant un bon grapat d'anys. Tradicionalment, aquesta possibilitat de formació s'ha caracteritzat per una lògica interna pròpia quasi independent dels alts i baixos del mercat laboral, com correspon a la seva situació estratègica de transició entre l'escolaritat obligatòria i l'educació superior i, pràcticament, sense significació professional. Ara bé, això no vol dir que el fenomen de l'atur juvenil no hagi contribuït a canviar la fesomia de l'educació general o acadèmica els darrers anys, almenys en alguns aspectes.

En primer lloc, la majoria de països s'ha trobat amb una forta expansió d'aquest tipus d'estudis, més enllà de les projeccions demogràfiques, que contrasten amb els esforços que s'han fet per tal de desviar els contingents envers la formació professional (tot i que això s'ha aconseguit en gran mesura). És com si aquests estudis haguessin vist reforçat llur paper de transició, no pas en el sentit estructural dins del conjunt del sistema educatiu, de pas a l'educació superior, sinó en el sentit més comú de temps d'espera i d'aguait. Molts joves s'han embarcat en l'educació general per tal de posposar llurs eleccions futures en un temps d'incertesa i de manca de perspectives laborals o bé, senzillament, perquè no trobaren cap lloc de treball o cap plaça a la formació professional en aquells països on el nombre de places és restringit. Això s'ha traduït en una més gran diversitat d'aptituds i de capacitats a les aules i, alhora, en una diversificació de les branques de l'educació general i llur consegüent jerarquització, malgrat els esforços en sentit contrari de les administracions educatives.

Tot i que totes les branques aboquen al mateix títol (Baccalauréat, Abitur, Maturità, etc.) poden tenir una significació diferent segons les matèries cursades, segons la interpretació que la societat faci d'aquestes matèries i, sobretot, segons quines siguin les possibilitats d'estudis superiors a les quals permeti accedir cada branca d'ensenyament acadèmic.

En segon lloc, aquesta diversificació ha marcat l'existència paral·lela d'almenys dos tipus d'ensenyament postobligatori general: l'acadèmic, que prepara exclusivament per a l'accés a l'educació superior i que es troba al capdamunt de l'ordre jeràrquic, i el que no ho és, és a dir, el pròpiament general i que pot significar moltes coses: el punt i final als estudis, una millor preparació per a accedir a la formació professional o, en alguns casos, un mèrit més per a intentar trobar feina.

Aquesta dualitat al si de l'educació no intrínsecament professionalitzadora ha comportat greus

problemes dins les aules, particularment allà on les taxes d'escolarització portobligatòria són més elevades i, alhora, on l'accés a la formació professional, tant pel seu prestigi i qualitat com pels requisits que es demanen, no és fàcil. En aquests casos, l'ensenyament general ha seguit aollint els alumnes més capacitats acadèmicament, però progressivament s'hi han afegit els qui obtenen resultats acadèmics mediocres i que, per tant, no compleixen els requisits per a accedir a la formació professional.

El resultat més evident d'haver d'atendre aquesta població diversificada és un ensenyament general postobligatori igualment diversificat: pot ser-ho tant al si de les aules —amb classes de nivells diferents per a les matèries més difícils— o bé traduir-se en l'existència de dues branques d'ensenyament general: el pròpiament acadèmic i el general. Les opcions polítiques realitzades en aquest sentit són diverses, però en general tendeixen a convertir aquest ensenyament general no acadèmic en una preparació per a la vida activa. Exemples en són els cursos preparatoris superiors de Dinamarca, l'ensenyament general curt dels Països Baixos o les més recents *écoles-diplômes* suïsses. Totes aquestes fórmules acullen alumnes que no volen seguir ni l'ensenyament preparatori per a l'educació superior ni tampoc la formació professional i, en general, són branques relacionades amb el sector terciari o de serveis (per exemple, estudis socials, comercials o administratius).

Aquesta darrera possibilitat ofereix interessants perspectives de futur en aquells països on no existeix un sistema dual —i on, per tant, els obrers qualificats i els tècnics no gaudeixen de gaire prestigi social ni econòmic—, per la senzilla raó que permet l'administració educativa de donar una sortida escaient a l'alumne amb capacitats acadèmiques mitjanes i, a la vegada, atendre les demandes específiques del mercat laboral en el sector serveis, probablement el sector cridat a una més ràpida evolució i expansió en els propers anys en el context europeu. Com alguns analistes han indicat: «l'èxit en aquesta via permetria que un bon nombre d'aquests ensenyaments (generals no acadèmics) s'integrés en un sector intermedi, situat a mig camí entre les dues opcions —l'opció "acadèmica" estricta i l'opció professional— i omplir, per tant, el buit que existeix en un bon nombre de sistemes escolars com a conseqüència d'una dicotomia netament establerta i, sens dubte, anacrònica» (Furth, 1985:69).

Juntament amb aquesta possibilitat de futur, cal comptar també amb d'altres mesures preses als països on no impera un model dual i on hi ha establert, per contra, un model escolar. Majoritàriament, aquestes mesures reflecteixen la voluntat d'abocar a una certa desescolarització o desformalització dels sistemes escolars, és a dir, a fer-los paradoxalment menys escolars, menys formals. Mentre que, com es veurà més endavant, als països amb models duals de llarga tradició es retroba la tendència contrària, ja que es tendeix a la formalització de l'aprenentatge i de la formació professional dual.

Breument, hi ha dues mesures comunes per tal d'afavorir la desescolarització dels sistemes basats en el model escolar:

- a) La primera consisteix a crear estades d'iniciació pràctica al treball, tant a títol optatiu com obligatori, segons els casos, per a aquells alumnes que segueixen un ensenyament general a temps complet. La idea no és nova i ha estat duta a la pràctica des de fa anys en aquells països que tenen una formació professional escolar a temps complet, com ara França, els Països Baixos o Suècia, però ha estat en aquest darrer país on s'ha plantejat la possibilitat de fer extensives aquestes estades per a tots els alumnes. La Llei sueca de 1984 sobre l'ensenyament secundari de segon cicle preveu estades d'un màxim de tres setmanes per curs escolar, sigui quina sigui l'opció escollida. El problema, a Suècia com a la resta de països, consisteix a trobar el nombre suficient d'estades per a tots els alumnes, la qual cosa és encara més difícil quan paral·lelament s'ha pres la mateixa mesura per a tots els alumnes que en acabar l'escolaritat obligatòria no desitgen continuar estudis de cap mena, sinó incorporar-se al mercat laboral.
- b) La segona mesura ha estat la d'enfortir l'ensenyament en alternança, de manera que les possibilitats de cursar l'ensenyament general no signifiquin sempre necessàriament la pèrdua de contacte amb el món laboral. No es tracta, per tant, de reproduir el model dual o de reforçar el sistema d'aprenentatge, sinó de crear noves fórmules que permetin l'expansió dels estudis de tota mena a temps parcial o bé a través de modalitats més flexibles, com ara l'ensenyament a distància.

Però, els canvis contextuals dels darrers temps han d'acabar per traduir-se en una nova definició de l'ensenyament general. Mentre la universitat occidental mantingui els caràcters que avui la fan reconeixible caldrà, ben de segur, mantenir la forma o la branca acadèmica pura, de la mateixa manera que s'ha mantingut al seu costat la formació professional com una via alternativa, però la pressió social i la necessitat d'elevat constantment el nivell educatiu de la població ja estan demanant no pas un allargament de l'escolaritat obligatòria —una mesura que com s'ha vist no té pràcticament ressò avui dia—, sinó una nova configuració dels estudis postobligatoris per a aquells joves, majoritaris en nombre, que no desitgen ni cursar estudis superiors ni iniciar-se en la formació professional pels volts dels 16 anys.

Aquesta nova definició pot optar per quatre vies diferents, no necessàriament contraposades:

- a) En primer lloc, hom podria seguir definint l'ensenyament general en termes de coneixements: el conjunt de matèries o de tipus de coneixements que cal ensenyar i aprendre, amb particular referència a tot allò que tingui una vàlua propedèutica per als estudis superiors, seguint, per consegüent, el model acadèmic tradicional però buscant la manera de posar-lo a l'abast de la majoria dels joves.
- b) En segon lloc, hom podria pensar en un ensenyament general definit en termes socials, proposant-se de donar als estudiants una preparació per a la vida adulta en el context de la pròpia cultura específica. Això contribuiria a posar l'accent en les relacions humanes, la salut, el treball, el diner, la ciutadania i, en general, en tots aquells continguts que no figuren pas habitualment en els programes més orientats envers el coneixement teòric (vegeu Lawton, 1983).
- c) En tercer lloc, podria considerar-se com a ensenyament general tot aquell que desenvolupés totes i cada una de les aptituds que pot tenir una persona: no tan sols les cognitives, sinó també les artístiques, les manuals, les físiques i les interpersonals (vegeu Programme d'action des Communautés européennes, 1983; Ministère de l'Education Nationale, 1983).
- d) En quart lloc, encara caldria pensar si un ensenyament general no fóra aquell que posés els estudiants en contacte amb un conjunt apropiat de formes d'aprenentatge (utilitzant, per exemple, el mètode de projectes) i de medis educatius (incloent les estades pràctiques a les empreses) en la mesura que aquesta varietat dona una idea més representativa del que és la societat, ja que ofereix un ventall més ample de situacions i de relacions que l'ensenyament acadèmic tradicional.

I quina d'aquestes quatre definicions és la millor? Probablement fóra lògic dir que una excel·lent concepció de l'ensenyament general hauria de combinar elements de totes quatre. En teoria, és possible que sigui veritat. Però hi ha alguns determinants que ho fan impossible: la sobrecàrrega dels programes que això podria significar o la influència subtil que l'ensenyament superior seguirà exercint sobre aquest nivell. Però, més a fons, cal remarcar que no pot haver-hi una definició que sigui bona per a tots els casos, perquè no hi ha dos sistemes escolars iguals. Per posar un exemple, mentre als Estats Units guanya adeptes la primera definició, és a dir, la que demana que es tinguin en compte sobretot els continguts que cal impartir, a d'altres indrets es tendeix a reduir la pressió acadèmica, com ara al Regne Unit o a la R.F.A., tot buscant un caire més pragmàtic.

En qualsevol cas, la tendència a un augment progressiu dels efectius de l'ensenyament general ha de fer repensar els continguts d'aquest ensenyament tenint present sobretot la diversitat d'aptituds, interessos i necessitats dels alumnes i conduir, per tant, a una concepció pluralista de l'alumnat (vegeu Cross, 1976).

2.3. *L'evolució de la formació professional i de l'aprenentatge*

El punt de referència més important de la formació professional és el treball. De fet, la formació professional pot ésser definida com un ensenyament directament orientat envers el treball o, si més no,

que prepara per treballar en un ventall concret de professions més que no pas en un altre (Evans, 1971). Així, doncs, la formació professional pot ésser concebuda com un ensenyament especialitzat que segueix o completa l'ensenyament general (Mitter, 1982).

Teòricament, si la formació professional està lligada sobretot al món del treball, la seva evolució hauria de respondre a l'evolució del treball. En la pràctica, però, no és pas tan senzill. D'una banda, les categories que hi ha als sistemes de formació professional no es corresponen estrictament amb les categories professionals o laborals (Benner, 1982). De l'altra, alguns autors han suggerit que l'estructura de la formació professional i dels diplomes resultants a la llarga pot influir sobre l'estructura laboral d'un país (Lutz, 1981). I, a més, es pot demostrar que la mà d'obra qualificada és subjecta a processos de mobilitat i de substitució, al marge de les qualificacions i dels diplomes (Psacharopoulos, 1975). Finalment, la formació professional està lluny d'ésser una formació especialitzada per a un lloc de treball concret i, per aquesta mateixa raó, tendeix a allunyar-se de la realitat del món del treball. Tot i així, l'examen de l'evolució de la formació professional en els darrers anys als països europeus ha de partir necessàriament de l'anàlisi dels canvis i de les transformacions que s'estan donant en el treball.

La primera d'aquestes transformacions és patent en el fet que avui cap treballador no té la garantia de poder exercir una ocupació al llarg de tota la seva vida, ininterrompudament. Davant d'aquest fet, hi ha dues respostes possibles des dels sistemes de formació professional. La primera, exemplificada a la R.F.A., consisteix a mantenir l'actual fórmula de formació professional, en el benentès que, en primer lloc, hi ha moltes possibilitats que les taxes d'ocupació assoleixin nivells superiors als actuals un cop es reprengui el creixement econòmic; en segon lloc, que, tot i que no augmentés l'índex d'ocupació, les persones que haguessin cursat formació professional disposarien d'un capital teòric de coneixements, habilitats i destreses que podrien aplicar també en un lloc de treball; i, en tercer lloc, que la formació professional dona als qui l'han cursada una certa seguretat i satisfacció personal.

La segona solució, proposada al Regne Unit, més en l'àmbit de l'ensenyament general que no pas en el de la formació professional, insisteix a dir que avui dia als joves se'ls ha de preparar tant per a la vida activa com per a l'atur i la incertesa del futur. Això no tan sols hauria de significar la introducció d'informacions relatives al subsidi d'atur, sinó, sobretot, atorgar menys importància a l'ètica del treball i molta més, en general, a l'ètica ciutadana.

Però, fins i tot suposant que s'aconsegueixi un lloc de treball, cada cop resulta més imprevisible de saber quina serà la naturalesa de les tasques que hi aniran lligades. Els vertiginosos desenvolupaments tecnològics han fet que l'economia evolucioni molt ràpidament i això ha posat en relleu la rigidesa i la lentitud d'alguns sistemes de formació professional que segueixen preparant per a perfils professionals que han desaparegut, tot oblidant de donar resposta a les noves demandes ocupacionals. Però, en definitiva, la conseqüència principal d'aquesta revolució tecnològica ha estat la incertesa del treballador en el seu lloc de treball i, més encara, del jove que està rebent una formació d'acord amb perfils professionals de cinc o deu anys enrera. Com preparar, doncs, els alumnes per a aquesta incertesa?

Una primera possibilitat consisteix a ampliar els fonaments de la formació inicial, a agrupar les professions per famílies o a determinar quines qualificacions són transferibles, de manera que el camp cobert per la formació inicial sigui més ampli (Cedefop, 1981). Assolint un nivell bàsic de formació inicial, començaria l'especialització de forma progressiva, de manera que l'alumne, en cas necessari, pugui reciclar-se fàcilment o bé orientar-se cap a una altra via. Aquesta possibilitat té nombrosos adeptes a Dinamarca i al Regne Unit, però sobretot a Finlàndia (vegeu OCDE, 1983), encara que presenta alguns problemes, com ara el balanç entre formació inicial bàsica i especialització de manera que satisfaci les demandes dels empresaris i, alhora, no obligui els alumnes a estudiar allò que no té cap interès per a ells, o, finalment, esbrinar si aquesta formació bàsica ha de donar-se ja durant l'escolaritat obligatòria o bé formar part íntegra de la formació professional i de l'aprenentatge —un problema que encara cueja a la R.F.A. amb el *Berufsgrundbildungjahr* (vegeu Benner, 1982) i del qual es parlarà més endavant.

Una altra possibilitat fóra la d'assignar més importància al com i a la manera d'aprendre més que no pas al què s'aprèn. El conegut argument de Bruner també pot aplicar-se a la formació professional: «Ensenyem una matèria no pas per fer dels alumnes petites enciclopèdies vivents d'aquesta matèria, sinó per a ensenyar-los a pensar com a matemàtics, a enfrontar els fets com a historiadors, a participar personalment en la recerca de nous coneixements. El saber és una activitat incessant de l'esperit, i no

pas quelcom que s'adquireix d'una vegada per totes» (1968:72). Si se substitueix matemàtiques o història per comptabilitat o fusteria, l'argument té també sentit en l'àmbit de la formació professional on, a més de saber, cal resoldre problemes continuament i aplicar el principi de la transferència dels coneixements apresos en unes determinades circumstàncies a una nova situació. I tot això, que cada cop es demostra més important quan les declaracions oficials de les administracions públiques fan referència sempre a la capacitat d'adaptació de la població activa, a la flexibilitat i a la polivalència, és funció directa de la manera com s'ensenya i s'aprèn.

En darrer terme, es poden conservar els actuals sistemes de formació professional inicial tal i com són avui dia, però remarcant-ne el caràcter inicial, és a dir, completant-la periòdicament, de forma estructurada i tal vegada reglamentada, amb cursos de reciclatge i de perfeccionament que permetrien reorientar la població activa o, senzillament, posar-la al dia periòdicament. I no es pot pas titllar la idea d'utòpica, quan ja hi ha països que la duen a terme: al Regne Unit els cursos de formació per a adults ja es dibuixen com un conjunt formal i coherent i és fàcil que en un futur immediat aquesta idea de coordinació entre la formació inicial i el reciclatge periòdic s'apliqui també als joves de 16 a 19 anys (Manpower Services Commission, 1983).

La majoria de països europeus s'ha esforçat per atreure un nombre més gran de joves cap a la formació professional i, en alguns casos, s'ha arribat fins i tot a canviar el balanç existent entre l'ensenyament general i la formació professional, a favor d'aquesta. Això ha generat sovint problemes d'adequació entre l'oferta i la demanda, especialment a l'Europa central i del Nord. En aquests llocs, especialment allà on impera el sistema dual, l'èxit de la formació professional depèn en bona manera de l'existència d'un suficient nombre de places en règim d'aprenentatge que, en un context de recessió econòmica, es redueixen notablement. El problema s'ha agreujat més quan ha coincidit aquesta recessió amb l'augment total dels efectius de joves que han acabat l'escolaritat obligatòria, per raó de l'evolució demogràfica. Com a solució possible per als qui no troben plaça a la formació professional, s'ha introduït a Dinamarca, Noruega, la R.F.A. i Suïssa un desè any d'estudis a temps complet durant el qual els adolescents que se senten cridats a la formació professional poden seguir un curs suplementari d'estudis generals, mentre esperen una plaça, o bé un curs introductori preprofessional, segons els casos.

Però és sobretot a l'Europa meridional (Grècia, Espanya, Portugal, Turquia) on continua existint el conegut cercle viciós: feble prestigi social de la formació professional — matriculació sovint dependent de determinades característiques socials i acadèmiques — manca de recursos i qualitat inferior — feble vàlua educativa i professional — feble demanda — etc. En aquests casos, n'hi ha molts que opinen que o bé canvia aquest panorama o es corre el risc que l'expansió de la formació professional esdevingui un reforç de la segregació social en lloc de fer augmentar el nivell o la vàlua real d'aquesta formació i la seva posició jeràrquica en relació amb l'ensenyament general o acadèmic.

Generalment, als països on funciona un sistema dual, que són precisament aquells on la posició econòmica i social dels tècnics i dels obrers qualificats és més favorable, la divisió entre formació professional i ensenyament general o acadèmic té unes conseqüències socials menys greus, gràcies al fet que la formació professional té una imatge educativa i social menys desfavorable. Bo i així, com ja s'apuntava anteriorment, s'observa una tendència creixent envers la formalització i l'escolarització dels models duals.

Així, per exemple, cal observar la generalització d'un any suplementari d'estudis a temps complet després del període obligatori a Àustria, la R.F.A. i Suïssa, o la recent expansió de la formació professional a temps complet (*Berufsfachschulen*) i el ràpid augment de la matrícula a l'ensenyament general a la R.F.A., la qual cosa reflecteix la tendència no pas a defugir el sistema dual, sinó a posposar l'ingrés a l'aprenentatge després d'obtenir el certificat de fi d'estudis secundaris.

Paral·lelament, s'observa que a la R.F.A. cada cop són més nombrosos els programes de formació que en lloc d'exigir l'assistència un sol dia a la setmana a una *Berufsschule* ja en demanen actualment dos i, igualment, la introducció progressiva d'un primer any de formació professional bàsica obligatori a temps complet i reconegut com a primer curs de l'aprenentatge. Finalment, aquesta tendència a la formalització es reflecteix també en la formació que s'imparteix a les empreses. Moltes d'elles, especialment aquelles que treballen amb equipaments molt elaborats i d'alt preu que, per raons de seguretat i de rendibilitat, no poden deixar-se en mans dels aprenents, han creat llurs propis tallers i centres de

formació especials. D'aquesta forma, la formació en el lloc del treball està essent progressivament substituïda per la formació a través de simulacions tot i que ara menades per les mateixes empreses. D'altra banda, la necessitat de donar una base tecnològica i científica més sòlida mou les empreses a adoptar un estil de formació més teòric i formal —o escolar, si es prefereix—. Per això les petites empreses, que no poden organitzar elles soles els programes de formació teòrica i pràctica que els interessin, tendeixen a agrupar-se amb d'altres empreses que treballen en el mateix sector i a crear centres locals o regionals de formació per a llurs aprenents, compartint els costos (*überbetrieblich Ausbildungsstätten*).

És significatiu que aquesta tendència general envers la formalització de la formació professional dual es tradueixi en el fet que els aprenents passin menys temps als tallers, però és possible que això sigui justificable si hom pensa en l'evolució dels tipus de treballs propis dels obrers qualificats, als quals se'ls exigeix una formació tècnica i tecnològica bàsica cada cop més elevada.

Val a dir, però, que els sistemes de formació professional tenen també llurs pròpies jerarquies internes. Gairebé arreu es poden distingir dos nivells completament diferents de formació professional. El nivell superior comprèn programes ben definits, força exigents i que demanen un bon nivell d'instrucció general; els de nivell inferior es limiten a oferir una qualificació bàsica i a facilitar la transició a la vida activa.

La jerarquia és clara i oficial, per exemple, a França, als Països Baixos i a Suècia. A França aquestes dues branques de la formació professional comencen a partir de nivells diferents de l'ensenyament general. Als Països Baixos se succeeixen l'una a l'altra. A Suècia representen opcions paral·leles. A Suïssa i Àustria, on els criteris d'admissió a la formació professional dual són molt estrictes, s'ha acabat introduint un nivell inferior de formació professional a temps complet a fi i efecte de donar sortida a tanta demanda com hi ha de places en els nivells mitjà i superior de la formació professional.

2.4. *L'evolució del sector no formal: implicacions de futur*

L'evolució del sector no formal i la seva creixent puixança com a estratègia de política educativa mereix un deteniment particular no tan sols pel fet d'estar directament dissenyada per donar resposta al repte de l'atur juvenil, ni tan sols pel que suposa de renovació radical, sinó sobretot per la característica compartida d'haver estat sempre promoguda per instàncies diferents a l'administració educativa, sovint generant fins i tot un cert malestar entre els funcionaris del sector educatiu.

Val a dir que l'expansió del sector no formal com a resposta a l'embranchada de l'atur juvenil acostuma a traduir-se en unes mateixes estratègies de formació a tots els països, encara que el pes específic de cada una d'elles sigui variable segons les particularitats del respectiu país. En general, hom pot distingir cinc tipus diferents de programes de formació:

- programes especials per als més desfavorits;
- formació ocupacional;
- formació general i professional de la segona oportunitat;
- contractes treball-formació o en pràctiques; i
- l'educació popular.

2.4.1. *La contribució quantitativa del sector no formal*

Si es posa en relació el nombre total de joves de 15-24 anys d'un país amb el de joves que han realitzat cursos en el marc d'aquest sector, hom trobarà que la contribució quantitativa del sector no formal no és pas minsa (vegeu la Taula I).

El pes específic d'aquest sector és variable segons els països, però és clar que és més gran allà on hi ha una tradició més gran d'educació no escolar (com ara als països nòrdics) o bé allà on s'han fet esforços importants per a la promoció d'aquest sector (com és el cas de França). En canvi, les taxes

TAULA I: Participació estimada de joves de menys de 25 anys en diferents programes de formació del sector no formal (1986). FONT: Estimacions del Secretariat de l'OCDE.

Tipus de formació	R.F.A.	França	Itàlia	Suècia
1. Programes especials per als més desfavorits	49.000	15.000	-----	8.000
2. Formació ocupacional	81.500	50.000	102.000	13.000
3. Formació per a la segona oportunitat	5.000	50.000	-----	35.000
4. Contractes formació/treball	9.500	20.000	n.d.	-----
5. Educació popular	13.000	-----	-----	5.000
Total	158.000	135.000	102.000	61.000
Població 15-24 anys (en milers)	9.800	8.502	8.693	1.144

de participació dels joves són més reduïdes als països on el prestigi i la tradició han donat el monopoli al sector escolar (Itàlia) o a la formació professional dual (R.F.A.).

2.4.2. Funcions dels programes del sector no formal

De la mateixa manera, els diferents tipus de formació desenvolupen, de fet, funcions diferents (vegeu Taula 2). Una primera funció fora la d'iniciació que correspon als cursos de mitjana durada que serveixen d'introducció a la formació professional que miren d'emplenar els buits d'una formació bàsica malmesa. La segona és la de formació, adreçada particularment als joves que han abandonat el sistema educatiu a diferents nivells, però sense assolir mai una qualificació equivalent a la formació professional inicial; llavors, la durada d'aquests cursos és superior. En tercer lloc, hi ha la possibilitat d'aconseguir una especialització per a aquells joves que ja disposen d'una qualificació però que cerquen un perfeccionament, una especialització més gran o, senzillament, una conversió envers un altre camp professional. Finalment, hi ha la funció de promoció d'un nivell de qualificació (com ara obrer qualificat) a un altre de superior (per exemple tècnic). Vegem-ho.

a) Programes especials per als més desfavorits. — Un bon nombre d'aquests programes no ho són pas de programes de formació i es limiten a oferir l'ocupació subvencionada o bé a ampliar els programes d'ocupació pública. D'altres, tenen una durada molt breu i pretenen tan sols l'orientació dels joves. Però els que aquí seran tractats comprenen tots ells un aspecte formatiu, flexible i adreçat a respondre a les necessitats immediates d'un grup de joves prou ben definit com segueix: aquells qui no tenen cap tipus de qualificació que els permeti d'acollir-se a l'escolarització formal postobligatòria, com a conseqüència d'un fracàs escolar durant el període obligatori i que sovint es troben en situació d'atur. Els objectius més freqüents fan referència a la preparació per a l'ingrés al mercat laboral i/o per a assolir un nivell de qualificació que permeti el reintegrar al sistema formal.

Exemples típics d'aquest tipus de programes són els cursos de *Berufsvorbereitende Massnahmen* organitzats per l'Institut Federal del Treball de la R.F.A.: els anomenats *Grundausbildungslehrgänge* són cursos per a millorar el nivell de qualificació i de reciclatge escolar; els *Förderunglehrgänge* preparen els joves a entrar al sistema de formació professional; d'altres, encara, són específics per als joves estrangers. Aquesta darrera funció de recuperació dels joves que no han assolit els nivells propis per a accedir al sistema dual de formació professional és cada cop més realitzada a les mateixes escoles (a les *Hauptschulen*) i pren la forma d'un desè curs escolar obligatori (*Berufsvorbereitungsjahr, BVJ*). Finalment, per als joves que després de tot no arriben a entrar al sistema dual, es realitzen cursos especials

que aboquen a les mateixes qualificacions però amb mètodes diferents —educació compensatòria i suport psicopedagògic.

L'equivalent francès d'aquests cursos són els *stages de formation alternée*, de dos tipus diferents: els més curts cerquen una pura socialització dels joves en el món del treball, mentre que els més llargs poden arribar a oferir una formació que aboqui a una certa qualificació o bé que permeti el reingrés al sistema escolar o d'aprenentatge.

A Suècia, hi ha els anomenats Cursos adaptats a les necessitats locals, organitzats en el marc de la garantia dels drets dels joves, i que tendeix a reemplaçar els antics programes de preparació per a la formació professional, així com també els cursos especials adreçats a aquells joves que no aconseguien ingressar al sistema de formació professional.

A Itàlia, finalment, els Centres regionals de formació professional tenen, amb les activitats de formació que els són pròpies, un paper semblant, sobretot al Sud.

b) La formació ocupacional. — No és aquest un tipus de formació únicament i específicament adreçat als joves, car normalment la formació ocupacional s'ofereix als adults en situació d'atur o que es troben necessitats d'una reconversió ocupacional. Ara bé, en un bon nombre de països aquests programes han estat adaptats de manera que puguin ésser aprofitats pels joves. Els continguts d'aquests cursos estan indefectiblement relacionats amb possibilitats reals d'ocupació, preparant, per exemple, per a aquelles professions i ocupacions per a les quals no existeix una qualificació oficialment reconeguda dins el sistema formal. Els cursos de formació ocupacional solen estar finançats en part per l'administració pública, encara que poden o no ser realitzats per entitats de caire públic. En qualsevol cas, sempre depenen de l'administració laboral.

Els cursos que, en el context de la formació professional per a adults, s'imparteixen a la R.F.A. (*Fortbildung, Umschulung*) en són exemples, així com també els que organitzen les Cambres de Comerç i Indústria per a la formació de tècnics.

A França, hom trobarà els cursos de l'*Association pour la Formation Professionnelle des Adultes* i els anomenats *courses conventionnés* organitzats per diverses associacions i organismes.

A Suècia aquesta acció formativa correspon al programa AMU de l'administració laboral.

Potser sigui Itàlia el país europeu on la formació ocupacional específica per als joves hagi assolit uns nivells quantitius més alts, essent impartida als Centres regionals de formació professional, que depenien anteriorment del Ministeri del Treball.

c) Formació general i professional de la segona oportunitat. — Succeeix aquí el mateix que amb la formació ocupacional, és a dir, que el públic al qual va destinada és més ampli que els joves. Aquesta formació té per objectiu l'assoliment dels objectius propis del sistema educatiu general (i de formació professional), però amb la particularitat que els mètodes emprats aquí són diferents, per raó de les particulars característiques de la clientela: joves i adults a la recerca d'una segona oportunitat educativa. Així, per exemple, són metodologies pròpies d'aquesta formació totes les no convencionals, particularment a distància, encara que aquesta formació es troba sempre indissolublement lligada al sector formal en termes d'organització i de responsabilitat. Lògicament, els cursos realitzats sota la rúbrica d'aquests programes tenen més sortida en aquells països on existeix un sistema ben clar de diplomes escolars i professionals lliurats pel sistema escolar.

A la R.F.A. el *Bildungsbeihilfen-Program* es proposa de cobrir els buits d'instrucció dels joves en situació d'atur, disposant els recursos pertinents per tal que es facin amb el diploma de fi d'estudis de la *Hauptschule*.

També aquí determinats *cours conventionnés* responen al mateix propòsit, sobretot aquells que han succeït l'antiga promoció social.

A Suècia, un exemple típic són els cursos municipals que capaciten per a l'accés a la universitat.

d) Els contractes formació-treball. — Aquests programes volen atreure aquells joves en situació d'atur que no se senten motivats a seguir un curs a temps complet. És clar que no es tracta, en propietat, d'un nou tipus d'estratègia de formació, però sí d'una nova manera de concebre l'aprenentatge sobre la

base de l'establiment d'un contracte previ de treball. Basats també sobre el principi de l'alternança, presenten els mateixos riscos que el sistema d'aprenentatge: esdevenir un nou mitjà per què els empresaris puguin trobar mà d'obra a preu baix. De tota manera, l'èxit d'aquesta fórmula, mercantilista si es vol, de l'aprenentatge queda clar quan es comprova que no tan sols s'hi acullen els joves en situació d'atur sense cap tipus de qualificació, sinó força sovint els joves que ja tenen una qualificació i desitgen millorar llurs competències mitjançant l'exercici laboral.

Aquest és el tipus més recent de formació, d'origen francès i adoptat posteriorment per Bèlgica i Itàlia. A França hi ha dos tipus d'aquests contractes: els de durada més breu accentuen l'aspecte d'adaptació pràctica a una ocupació, mentre que els de llarga durada aboquen a l'obtenció d'una qualificació concreta. En aquest país, la immensa majoria de contractes són del primer tipus, amb una participació majoritària dels joves que han obtingut una qualificació professional prèviament.

Fórmules semblants han estat establertes a la R.F.A. on els programes de creació de llocs de treball (*Arbeitbeschäftigungsmassnahmen*, ABM) han estat progressivament relacionats amb un element de formació a temps parcial (*Arbeiten und Lernen*).

e) *L'educació popular.* — Un bon nombre de països europeus té una llarga tradició en matèria d'educació popular i d'adults. La política generalitzada a favor de les segones oportunitats per als adults generalment ha reeixit i s'ha traduït en un augment de l'oferta formativa per als treballadors i, més en general, per als adults. Aquesta expansió ha coincidit amb el fet que el període juvenil s'hagi allargat per a uns (per als qui romanen escolaritzats) i, en canvi, reduït per a uns altres (per als qui treballen o es troben en situació d'atur), de manera que són avui força els joves, sobretot treballadors, que s'acullen a l'oferta d'educació popular, sobretot allà on, com ara a Suècia, la R.F.A. i França, hi ha una llarga tradició apadrinada pels moviments socials de la darreria del segle passat. Encara que la tradició vol que aquests programes siguin d'educació general, durant els darrers anys s'ha assistit a un augment de l'oferta de cursos amb continguts relacionats, directament o indirecta, amb el món del treball. Així, a banda de les formacions específiques per a aconseguir l'ingrés, per exemple, a l'educació superior, apareixen cursos, sempre de curta durada, que ofereixen una formació laboral, encara que molt senzilla, en aspectes com ara l'anglès comercial, la informàtica, la comptabilitat i d'altres. És a dir, l'educació popular ha esdevingut més professionalitzadora a fi i efecte d'atendre demandes pròpies d'un temps on la preocupació laboral és superior a la cultura. Institucions típiques d'educació popular que ofereixen aquest tipus de cursos són les *Volkshochschulen* alemanyes i les Universitats popular sueques.

TAULA II: Funcions realitzades pels diferents tipus de formació del sector no formal. Claus: 3 (funció principal), 2 (secundària), 1 (funció realitzada a cops), 0 (rarament). FONT: OCDE, 1987.

	Perfeccion.				
	Iniciació	Formació	i especial.	Conversió	Promoció
1. Programes especials per als més desfavorits	2	1	0	0	0
2. Formació ocupacional	1	3	3	2	2
3. Formació per a la segona oportunitat	1	3	3	2	3
4. Contractes formació/treball	0	3	0	0	1
5. Educació popular	0	3	0	0	1

Si s'accepta aquesta tipificació funcional, resulta que les principals funcions dutes a terme pel sector no formal són, d'una banda, la formació i, de l'altra, l'especialització. Un recent estudi de l'OCDE (1987) ve a demostrar que, com s'ha dit anteriorment, el sector no formal té un paper diferent en consonància amb el que desenvolupa el sector formal. Quantitativament, és a Itàlia on la funció de formació és més important, mentre que a França, a la R.F.A., i a Suècia, el predomini numèric correspon als programes

de perfeccionament i d'especialització. Dit amb altres mots, s'accentua la funció de formació allà on el grup residual d'aquells qui són eliminats pel sistema formal és més important, de manera que la presència dels programes del sector no formal contribueix a reduir substancialment la proporció de joves que no tenen cap tipus de qualificació professional.

2.4.3. La interacció entre el sector formal i el no formal en relació amb la formació professional i la lluita contra l'atur juvenil

Els exemples de França, la República Federal Alemanya i Anglaterra demostren suficientment quins són els resultats que hom pot esperar d'una estratègia que englobi, alhora, el sector formal i el no formal per tal d'oferir als joves un ventall formatiu més atractiu en el context d'una crisi laboral.

França, com Anglaterra, disposa d'un bon ventall de mesures en aquesta direcció. De totes elles, la més recent, el Pla Nacional de Formació Professional (PNEP), iniciat el 1982 pel Ministeri de la Formació professional i inspirat en l'Informe Schwartz, implica set diferents ministeris amb un objectiu comú: aconseguir que tot jove més gran de 16 anys d'edat que deixi l'escola es trobi amb el suficient suport, en termes d'orientació i de formació post-escolar, per aconseguir un lloc de treball el més aviat possible. O, en termes més operatius, que en arribar al 1985 tota persona d'aquesta edat —més gran de 16 anys, però menor d'edat— que desitgi ingressar al mercat de treball no es trobi sense una formació vàlida.

Les bases per al PNEP es troben a l'informe que Bertrand Schwartz realitzà per al nou govern socialista el 1982 i que se centraven en tres qüestions:

- la necessitat de garantir una qualificació social i professional per a tots els joves d'entre 16 i 18 anys d'edat.
- el reforç de les possibilitats per als joves d'entre 18 i 21 anys, amb una més gran participació a les esferes social i econòmica.
- la inserció dels joves a la vida urbana i la creació d'un nou entorn formatiu (Paul, 1985).

El programa publicat el març de 1982 sobre la base d'aquest informe pretenia un doble objectiu: crear un sistema de suport, informació i orientació i, segon, iniciar un nou marc de formació alternativa. En termes de planificació, el PNEP havia d'afectar uns 100.000 joves d'entre 16 i 18 anys de tot el país.

Per primera vegada en la història, contràriament a la tradició centralista del Ministeri d'Educació francès, el PNEP otorga poder a cada Departament territorial per a organitzar els seus propis programes i currícula partint de les necessitats locals, incloent sempre una crida tant al sector públic com al sector privat del sistema educatiu (Colardyn & Malglaive, 1986). Les mesures, en conjunt, són molt diverses però coincideixen sempre a afavorir l'orientació, en primer lloc, i la formació dels joves que surten de l'escola sense cap qualificació. En aquest cas, se solen oferir dos camins (Piley, 1985).

El primer consisteix en un programa d'exploració professional, anomenat *stage* d'orientació en profunditat, d'unes sis setmanes de duració, o en una acció de formació alternativa d'inserció social, que pot durar fins a deu mesos. En ambdós casos es tracta d'aconseguir recuperar aquells joves que manquen d'un objectiu concret en termes del treball que els agradaria d'obtenir o d'aquells altres que, sense tenir cap mena de qualificació, volen ingressar al mercat de treball; és a dir, es busca una inserció social amb l'objecte de motivar el jove i d'oferir-li en un primer moment una adequada orientació que inclou el pas per diferents centres de treball, a efectes més informatius que no pas directament formatius.

El segon camí, que pot ser seguit a continuació de l'anterior, consisteix en accions de formació alternativa de qualificació, és a dir, es tracta pròpiament de formació ocupacional. Aquí es pretén oferir la possibilitat de fer-se amb una qualificació professional molt específica i reconeguda després d'un període d'estudi teòric-pràctic que oscil·la entre 6 i 12 mesos, dedicant entre un 30 i un 50 per cent del temps al treball pràctic. El jove inscrit en aquest tipus de programes rep sempre una dotació econòmica mensual que s'incrementa a partir del sisè mes de permanència. Per suposat, qualsevol dels dos camins permet,

i això és el més desitjable, que el jove s'incorpori al sistema general de formació professional un cop hagi aclarit les seves opcions i tingui una idea clara de les possibilitats reals de treball que se li obriran.

Aquesta iniciativa varia considerablement el panorama educatiu francès perquè, en primer lloc, estableix vies de formació professional alternatives a les tradicionals; en segon lloc, perquè permet la recuperació per al sistema educatiu de joves que l'abandonaren un cop acabat el període d'escolaritat obligatòria; i, en tercer lloc, perquè atorga el màxim protagonisme a les autoritats locals.

L'estratègia seguida a la República Federal Alemanya és força semblant. Altra vegada hi ha un paper predominant en mans de les autoritats locals i, igualment, unes iniciatives prou rellevants des del punt de vista educatiu que, tot i així, han sortit d'instàncies diferents a les de l'administració pròpiament educativa. En termes generals es pot dir que el principal objecte de les polítiques laboral i educativa dels **Länder** per superar l'atur juvenil i la manca de places de formació professional ha estat i segueix essent l'extensió del període d'obligatorietat escolar i la introducció de cursos de preparació professional o formació ocupacional, concebuts més aviat com a punts d'acollida per aquells joves que en sortir del sistema educatiu es poden veure potencialment abocats a l'atur (Koditz, 1985).

Abans ja s'ha tractat de l'obligatorietat d'un 10è. curs d'estudis a temps complet per a aquells alumnes que no desitgen seguir la vida acadèmica i que, davant la reducció del nombre de places d'aprenents, tampoc no poden introduir-se en el sistema dual de formació professional. Com ja s'indicà, una de les possibilitats ofertes consisteix a seguir aquest 10è. curs al si de la mateixa **Hauptschule**. Però n'hi ha unes altres tres, de possibilitats, totes tres promogudes per institucions i organismes no estrictament educatius.

La primera d'elles s'anomena curs de formació bàsica professional (**Berufsgrundbildungsjahr**, o BGJ) i consisteix en un curs de formació a temps complet impartit en centres de formació professional i que, promogut essencialment per les organitzacions empresarials, buscava originàriament de millorar la qualitat del sistema dual. Avui dia, tot i que alguns se'l prenen com un curs d'espera mentre no es produeix una vacant al sistema dual, el cert és que és força útil per als qui s'inicien en la via de la formació professional, ja que completa llur formació general i els serveix d'introducció a la formació professional. Els debats actuals se centren a saber si aquest curs ha de formar part ja del sistema de formació professional o si bé cal impartir-lo durant el 10è. curs d'ensenyament obligatori (és a dir, fonamentalment, a la **Hauptschule**) (Mitter, 1983).

La segona opció, amb una denominació semblant, és el curs de preparació professional (**Berufsvorbereitungsjahr**, o BVJ), que pretén oferir elements de suport i orientació, encara que amb caràcter introductori, per tal de contribuir que els joves sense feina o sense plaça com a aprenents tinguin elements de judici sobre llurs possibilitats de formació futura. En la majoria de casos, aquest tipus de cursos, en general de qualitat més aviat pobra, condueix a l'opció anterior, és a dir, al curs de formació bàsica professional.

Finalment, queda una gran varietat de cursos finançats per l'Institut Federal per al Treball i que són organitzats i conduïts per institucions independents de tot tipus. Quatre són les ofertes fonamentals: cursos de suport, pensats per a joves que no estan ni físicament ni mentalment preparats per a la formació professional i als quals s'ofereix una introducció a sis diferents àrees professionals de les quals una serà identificada com la futura a seguir en el marc de la formació professional; és a dir, es tracta d'una preparació compensatòria per a poder cursar la formació professional de manera adequada en el cas d'aquelles persones amb necessitats educatives especials. En segon lloc, hi ha també una provisió específica per als qui ni estan preparats per a seguir cursos de formació professional ni tampoc poden ingressar en un taller ocupacional per a disminuïts; en aquest cas, se'ls ofereix una preparació orientada a ocupacions professionals simples. En tercer lloc, hi ha els cursos bàsics de formació, amb tres nivells diferents, sempre amb l'objectiu de preparar per a la formació professional. Finalment, encara cal afegir-hi els cursos per a la integració social i professional dels joves estrangers i que aboquen a l'obtenció del permís de treball a la República Federal Alemanya.

Bo i així, aquest conjunt no pretén ser altra cosa sinó un ventall de mesures paliatives per a grups molt definits de persones: les de baix rendiment, els pitjor dotats físicament i/o mentalment i els emigrants estrangers. No pot sorprendre ningú que aquests grups d'alt risc d'atur constitueixin el grup

diana d'aquestes mesures paraescolars, per la senzilla raó que el sistema dual de formació professional segueix essent considerat vàlid; això sí, amb la particularitat que avui dia el nombre de places ofertes és més petit que el de les demandes dels joves que acaben l'escolaritat obligatòria.

En conjunt, les estratègies francesa i alemanya són extremament semblants, encara que varien lògicament els grups de persones a qui van adreçats els cursos de formació. Hom pot trobar plans semblants a Suècia i Dinamarca. A Suècia, per exemple, s'ha creat una «pràctica de vida laboral integrada» que ofereix als joves de 17-18 anys en situació d'atur fins a sis mesos de treball remunerat en empreses. Pel que fa a Dinamarca, per als joves de 16-17 anys que abandonen el sistema educatiu sense cap tipus de qualificació s'ofereixen dues possibilitats: en primer lloc, per a tots aquells que en arribar l'agost no tenen un lloc de treball o una plaça escolar se'ls ofereix un curs introductori i d'orientació a l'escola que dura 4 setmanes i que conté un programa intensiu d'orientació i d'experiència formativa i/o laboral; en segon lloc, també se'ls pot oferir una plaça laboral, concertada prèviament amb un empresari, el qual rep una subvenció per aquest concepte, durant un màxim de 40 setmanes, amb el clar objectiu d'oferir suficient experiència laboral al jove (Boucher, 1983:89 i ss.). Per contra, el projecte anglès apareix com més ambiciós, tant per la varietat de l'oferta com pel seu caràcter innovador respecte del sistema educatiu tradicional.

La clau d'aquest caràcter innovador rau en la constitució de la **Manpower Services Commission** (MSC) el 1974, a l'empara de la Llei de Formació i Treball (1973). Aquest nou organisme, similar en algunes de les seves actuacions a l'INEM espanyol, es compon de representants de totes les forces presents en el mercat laboral, des dels sindicats fins als empresaris, passant per l'administració i, encara que és subvencionat pel govern i responsable davant del **Department of Employment**, no té caràcter governamental, car no depèn orgànicament d'aquest Departament. Doncs bé, ha estat aquest organisme el que s'ha anat responsabilitzant progressivament de tots els joves aturats amb menys de 19 anys d'edat, amb l'objecte d'oferir-los una formació i una experiència laboral apropiades, així com contribuir a assegurar un lloc de treball amb rapidesa.

Això s'ha vingut realitzant principalment a través del **Youth Opportunities Program** (YOP) des del 1977, un programa d'acció proposat per la MSC en un informe titulat **Young People and Work** (1977) amb tres objectius bàsics: que els joves adquireixin coneixements i destreses rellevants per a llur ocupació; que les posin en pràctica en un context d'ocupació real; i, encara, que siguin ajudats i assessorats per un adult que se'n faci responsable. Paral·lelament el govern laborista havia proposat el 1976 l'anomenada **Unified Vocational Preparation**, un seguit d'experiències pilot per a aquells joves que abandonaven l'escola i que ingressaven en el mercat de treball sense contacte ni amb la **further education** ni tampoc amb la formació professional. Amb aquestes experiències, molt diverses, es pretenia que els serveis educatius i de formació fossin responsables conjuntament de la planificació i de l'oferta de formació professional i, d'altra banda, que l'oferta se centrés molt més en les necessitats dels empresaris i dels joves treballadors. Posteriorment, a conseqüència de les crítiques rebudes pel YOP, el govern anuncià que el programa derivaria molt més vers els aspectes laborals, la qual cosa s'aconseguí en part establint un tàndem entre el YOP i la **Unified Vocational Preparation** que ha durat fins el 1985 i que venia garantint, en la pràctica, que tot jove que ho vulgués pogués romandre escolaritzat fins els 18 anys d'edat. Presos l'un darrera l'altre, el YOP i la UVP poden ser seguits simultàniament durant un o dos anys (Farley, 1983).

En menys de deu anys, Anglaterra i Gal·les estaven variant llur concepció i pràctica de la formació professional gràcies, en bona part, a la creixent influència de la MSC, que continuava publicant informes i proposant línies de futur. Un dels més coneguts fou el titulat **A New Training Initiative** (1981) que proposava tres objectius per al país que, de fet, orientaven les accions en matèria de redisseny de la formació professional en mans de la MSC, sense oblidar la dels adults. Eren els següents:

- desenvolupar la formació professional pràctica, incloent la dels aprenents, de manera que es capaciti els joves, que hi arriben amb diferents nivells educatius, per adquirir uns nivells preestablerts de destreses relacionades amb les ocupacions disponibles i oferir-los una base sobre la qual progressar en el futur.
- progressar fins al punt que tots els joves de menys de 18 anys tinguin l'oportunitat de continuar

educant-se a temps complet o bé d'ingressar en un programa d'experiència laboral combinada amb formació professional (com ara el YTS o la UVP).

- obrir àmplies possibilitats per als adults per tal que adquireixin, augmentin o posin al dia llurs coneixements i habilitats durant el curs de llur vida laboral.

El 1985, el YOP fou substituït definitivament pel seu successor, el **Youth Training Scheme (YTS)** que, des de llavors, ha enfasitzat molt més la permanència en els centres de treball amb l'objecte de millorar la qualitat de la formació impartida. D'aquesta manera, el nou YTS pretén oferir formació professional a tots els joves de 16-17 anys que es trobin sense feina el primer any després de deixar l'escola. Aquesta formació té una durada d'uns 12 mesos, amb una certa flexibilitat i amb la contraprestació d'una remuneració bàsica. Les places estan directament dotades per les empreses —encara que altres organitzacions també puguin fer-ho—. Les empreses, seguint en certa manera el sistema dual alemany, es fan responsables de la formació pràctica, però amb el tret distintiu que hi ha un organisme que n'és el responsable central: la MSC.

Però el que més sorprén és que l'èxit del YTS i de la seva creadora, la MSC, tant en termes de públic com de resultats, s'està traduint en unes mesures sense precedent i que es resumeixen en el següent: la total reconstrucció de la formació professional anglesa a mans, no de l'administració educativa, sinó de l'administració laboral. El 1983, Mrs. Thatcher anuncià la creació, com a experiència pilot, de la **Training and Vocational Education Initiative (TVEI)** com una alternativa a les **comprehensive schools** per als joves de 14 a 18 anys d'edat, que seria organitzada per la MSC i dependria d'ella directament a tots els efectes. Aquesta iniciativa, que ara arriba a la fi de la fase experimental a 14 LEAs, s'ha caracteritzat pel següent: educar conjuntament nois i noies, durant un període de quatre anys, amb l'objecte de preparar per al treball i la vida activa en àrees específiques, és a dir, en aquelles àrees que ofereixin millors possibilitats reals d'ocupació a termini mitjà i llarg. L'experiència laboral pràctica forma part de tots els projectes pilot a partir dels 15 anys d'edat, abocant posteriorment, bé directament al món del treball, o bé a la formació professional postsecundària. No fa falta afegir que l'assessorament i l'orientació professional formen part integrant de tot el programa (**Department of Education and Science**, 1984:16 i ss.).

Els debats i les crítiques suscitées per aquesta iniciativa, tan desitjable en un sistema que, com s'ha dit, ha vingut menystenint tradicionalment la formació professional, es basen essencialment en el fet que, en principi, el control dels nous programes queda a les mans de la MSC i no del DES, fins al punt que el president de la MSC, Mr. Young, arribà a dir que es tractava de les seves escoles, les quals proposà que s'anomenessin **young schools**. La veritat sigui dita, bona part de les crítiques desaparegué quan es modificà el programa inicial i es conferí certa responsabilitat a les LEAs, però encara resta pendent saber si, d'ara endavant, apareixeran enfront de les tradicionals **comprehensive schools** nous centres adreçats exclusivament a la formació professional dels joves entre 14 i 18 anys d'edat. Si així fos, hom no podria referir-se mai més a Anglaterra i Galles com un exemple proverbial d'escola integrada i comprensiva.

2.4.4. Conclusions

Primer de tot, cal observar que la clara distinció que temps enrera era possible de fer entre el sector formal i el no formal de formació està desapareixent en alguns països o, si més no, està esdevenint difusa. D'una banda, el sector formal s'ha obert a la participació dels adults i, més en general, dels treballadors. Els casos de Suècia i Noruega, on un bon nombre de joves interromp els estudis per a prosseguir-los després d'una experiència de treball, fan pensar que s'està trencant en alguns casos la seqüencialitat abans tradicional dels estudis a temps complet. D'altra banda, programes tradicionalment adreçats als adults acullen actualment joves que podrien estar cursant estudis secundaris postobligatoris; de fet, a Portugal, per exemple, l'edat d'entrada als programes de formació professional per a adults s'ha rebaixat recentment.

És cert que, originalment, la majoria de programes del sector no formal adreçats als joves s'iniciaren pensant en els que es trobaven en situació d'atur, però això ja no és així. Al Regne Unit, el YTS que

substitueix l'antic YOP té la pretensió d'arribar a tots els joves que abandonin el sistema formal, de manera que entre els sectors formal i no formal es dibuixen noves relacions: si abans aquest darrer servia com a formació complementària, ara és cada cop més evident que, pel que fa a la transició al món del treball, pot esdevenir un veritable mecanisme de formació inicial.

Però, quin futur es dibuixa? ¿Caldrà encoratjar l'expansió del sector no formal o bé n'hi haurà prou amb reformar el formal per tal de respondre a un major nombre de joves i, per tant, amb una més gran diversitat de capacitats, interessos i necessitats? Sigui com sigui, ambdós sectors són ja reals i tots dos tenen un paper efectiu, a la seva manera, pel que fa a la transició envers el món del treball. Per consegüent, és difícil que en el futur aquesta funció resti en mans només d'un dels dos i més aviat cal pensar en una millor coordinació.

Efectivament, el sector no formal no té sentit si no és en conjunció amb el sistema formal i és, de fet, sobre la base del que cada jove ha aconseguit —o ha deixat d'aconseguir— en aquest, que entren en funcionament els mecanismes del sector no formal. Per això és important d'analitzar quines són les funcions que el sector no formal desenvolupa en relació amb el sector formal.

Per començar, molts programes no formals tenen una funció de transició que ha estat justificada, durant molts anys, per l'impacte de l'atur juvenil. Les perspectives de futur indiquen que sens dubte caldrà desenvolupar o, si més no, mantenir aquest tipus de programes. I una de les possibilitats que s'ofereix és que tots els joves se'n puguin beneficiar, en sortir de l'escola, d'una primera experiència de contacte amb el món del treball, remunerada o no, a l'estil dels contractes de treball-formació de curta durada que, per llur mateixa naturalesa depenen de les empreses i, per tant, és impossible pensar en una formalització o escolarització d'aquestes possibilitats, que són, quantitativament, la part més important de tot el sector no formal.

En segon lloc, hi ha la funció de recuperació per a aquells joves que no han assolit els objectius mínims prescrits per al període de l'escolaritat obligatòria. Per les raons que siguin, la proporció de joves que no acaben de trobar el seu lloc en els sistemes escolars ha crescut i, en aquest sentit, alguns programes del sector no formal els permeten de recuperar allò que no aconsegueixen a l'escola i d'oferir-los, per tant, una segona oportunitat de retornar al sistema o d'obtenir algun tipus de qualificació rellevant en el mercat laboral. Ara bé, això no ha de fer-ho necessàriament el sector no formal. Per exemple, tant a França com a Suècia existeix la possibilitat de seguir un programa preprofessional en acabar l'escolaritat obligatòria per a aquells alumnes que no poden seguir un ensenyament escolar normal —aproximadament, un 12 i un 8% de la població, respectivament— dins del sector formal, amb l'única diferència que el programa francès està lligat a l'escola i el suec a l'empresa. En el cas de la R.F.A. una funció similar era desenvolupada pels *Berufsvorbereitende Massnahmen*, però d'ençà de la progressiva introducció del desè curs obligatori a l'escola, aquesta funció ha passat a ésser realitzada per les mateixes *Hauptschulen* i, per tant, en el context escolar formal (excepció feta dels estrangers i dels joves amb necessitats educatives especials). En aquest cas, doncs, no es pot pas dir que el mateix sector formal no pugui dur a terme aquesta funció, ans al contrari, perquè l'important és que es faci encara que sigui en una situació de dualitat que pot ésser fins i tot enriquidora.

En tercer lloc, hi ha una funció complementària en relació amb l'ensenyament formal. Quan es diu, per exemple, que l'escola no pot fornir de productes acabats les empreses, i que tampoc no ho ha de fer, perquè aquesta és una responsabilitat de les mateixes empreses i són elles les primeres interessades que així sigui, es posa en relleu la necessitat d'una formació complementària, a cavall entre l'empresa i el centre de formació i que és pròpia dels models duals, allà on existeixen, o dels programes no formals que busquen un perfeccionament, una especialització o, si és el cas, una reconversió.

Finalment, hi ha encara una possibilitat de formació alternativa a la del sector formal, força més controvertida. Ja veiérem abans que alguns joves es troben insegurs o tenen poques possibilitats d'èxit en el context escolar. Per a ells s'han creat alguns programes de formació, sovint combinant feina i estudi, en el sector no formal. Però la justificació d'aquests programes no acaba aquí, si es tenen en compte quins són els objectius que pretenen aquests programes. Primerament, alguns representen possibilitats complementàries per a l'adquisició d'una formació professional inicial, especialment allà on el sector formal és deficient en aquest sentit, com ara al Regne Unit o a Portugal, països on la formació professional de caire ocupacional té un paper preponderant. Però també pot donar-se una situació de coexistència

enriquidora, com ara a Itàlia on els Istituti professionali del sector escolar atreuen el mateix grup de joves que els centres regionals de formació professional del sector no formal. El segon objectiu pot ésser l'adquisició de les mateixes qualificacions —professionals o generals— que s'assoleixen al sector escolar, però a un ritme diferent i també en un medi diferent. Fórmula típica que prenen els programes adreçats a les segones oportunitats educatives, aboca a un pluralisme extremament útil i sense crear massa problemes de coordinació entre ambdós sectors, ja que les qualificacions obtingudes en l'un i l'altre són, si més no, equivalents també en llur vàlua. En tercer lloc, els programes del sector no formal poden afavorir la promoció, quan a través d'ell s'aconsegueix una qualificació més elevada, la qual cosa és força interessant quan aquesta promoció es vol lligada al món laboral perquè indubtablement el sector formal no pot lligar-se tan íntimament als requisits de les empreses concretes com és possible fer-ho des del sector no formal.

Tots aquests programes són encara massa recents per a permetre un judici precís de llurs qualitats i resultats. Ara bé, cal no subestimar el que poden representar de cara al futur. Si, com sembla, estan destinats a esdevenir un tret permanent de l'oferta de formació postobligatòria, caldrà veure si seran capaçs de mantenir un caràcter distintiu i específic o bé si no acabaran apropant-se al sector formal, sobretot si llur durada s'allarga i aboca a qualificacions oficialment reconegudes. Si així fos, acabarien sens dubte per adquirir alguns trets propis del model escolar i, alhora, podrien influir decisivament sobre aquest. Però encara hi ha una altra alternativa, i és que l'administració decideixi de mantenir-los apart, com un sector paral·lel o alternatiu; si fos així, es produiria un apropament envers el model dual i, tal vegada, el sector inicialment no formal acabaria esdevenint una encertada estratègia de transició dels models escolars envers els models duals.

Bibliografia

- ARROW, K. J., «Higher Education as a Filter» *Journal of Public Economy* 2:3 (1973).
- ASHTON, D. N. & FIELD, D., *Young Workers*, London, Hutchinson, 1976.
- BACON, F., «The GDR: The Other Germany — Planned Economic Security» a FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1985, pp. 106-118.
- Beitrag zur Produktiven Arbeit der Schuler, Berlin, Volk und Wissen, 1982.
- BENNER, H., *Demarcation of Occupational Groups/Occupational Fields with Regard to Vocational Training at Skilled Level in the European Community*, Berlin, CEDEFOP, 1982.
- BHAGWATI, J. & SRINIVANSEN, T. N., «Education in a "Job-Ladder" Model and the Fairness-in-Hiring Rule» *Massachusetts Institute of Technology* 159 (1975).
- BOUCHER, L., «Transition from School to Work for 16-18 year olds in Sweden and Denmark» a WATSON, K. (ed.), *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983, pp. 86-99.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1966.
- BOWLES, E., «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor» *Review of Radical Political Economy* 2 (1971), pp. 171-189.
- BOWLES, S. & GINTIS, H., «IQ in the U.S. Class Structure» *Social Policy* 3 (1972), pp. 65-96.
- BOWLES, S. & GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.
- BRUNER, J. S., *Toward a Theory of Instruction*, New York, Norton, 1986.
- CARNEGIE COMMISSION, *Giving Youth a Better Chance*, San Francisco, Jossey-Bas, 1979.
- CARR—HILL, R. A. & STERN, N. H., «Unemployment and Crime: a Comment» *Journal of Social Policy* 12 (1983), pp. 340-349.
- CEDEFOP, *The Classification of Skilled Workers in the Member States of the European Community*, Berlin, Cedefop, 1981.
- CEOE, *Situación y perspectivas de la Formación Profesional*, Madrid, mimeo, 1986.
- CERI, «The Aspirations of Young People» *The OECD Observer* 105 (july 1980).

- CERI, *Les études et le travail vus par les jeunes*, Paris, CERI/OCDE, 1983.
- CERI, *Vers une garantie des droits des jeunes*, Paris, CERI/OCDE, 1984.
- CHARLES, I., «The Norwegian Solution: Further Education, an offer you can't refuse» a FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1983, pp. 120-134.
- COLARDYN, D. & MALGLAIVE, G., «The NVEP for Unqualified Young People: the French experience» *International Review of Education* 32:4 (1986), pp. 459-471.
- COLEMAN, J. & HUSEN, T., *Devenir adulte dans une société en mutation*, CERI/OCDE, 1985.
- COOMBS, P. H., *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana, 1985.
- COOMBS, F. & AHMED, M., *Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education Can Help*, New York, Johns Hopkins University Press, 1979.
- CROSS, K. P., *Accent on Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *Statistical Bulletin* (february 1984).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *Grandes tendencias dans l'enseignement au Royaume Uni durant 1981-1983*, London, mimeo, 1984, pp. 16 i ss.
- DORE, R., *The Diploma Disease*, London, Allen and Unwin, 1976.
- EVANS, R. N., *Foundations of Vocational Education*, Columbus, Charles E. Merrill, 1971.
- FÄGERLIND, I. & SAHA, L. J., *Education and National Development: A Comparative Perspective*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- FARLEY, M., «Trends and Structural Changes in English Vocational Education» a WATSON, K. (ed.), *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983.
- FURTH, D., *La formation après la scolarité obligatoire*, Paris, OCDE, 1985.
- HALLAK, J. & CAILLODS, F., *Education, Work and Employment — I*, Paris, UNESCO-IIEP, 1980.
- HUSEN, T., *The School in Question*, Oxford, Oxford University Press, 1979.
- ILO, *Matching Employment Opportunities and Expectations*, Geneva, International Labor Office, 1971.
- JACKSON, Michael P., *Youth Unemployment*, London, Croom Helm, 1985.
- KODITZ, V., «The GFR: How the State Copes with the Crisis — a guide through the tangle of schemes» a FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1983, pp. 75-105.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ, *Interaktion zwischen Bildung und produktiver Arbeit*, Bonn, Sekretariat der KMK, 1980.
- LABELLE, T., «Formal, Non Formal and Informal Education: a Holistic Perspective of Lifelong Learning» *International Review of Education* 28: 2 (1982), pp. 145-160.
- LAWTON, D., *Curriculum Studies and Educational Planning*, London, Hodder and Stoughton, 1983.
- LOCKE, M. & BLOOMFIELD, J., *Mapping and Reviewing the Pattern for 16-19 Education*, London, Schools Council, 1982.
- LUTZ, B., «Education and Employment: Contrasting Evidence from France and The Federal Republic of Germany» *European Journal of Education* 16:1 (1981), pp. 73-86.
- MAGUIRE, M. J. & ASHTON, D. N., «Employers' Perceptions and the Use of Educational Qualifications» *Educational Analysis* 3:2 (1981).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION, *A New Training Initiative: A Programme for Action*, London, MSC, 1981.
- MANPOWER SERVICES COMMISSION, *Towards an Adult Training Strategy*, Sheffield, MSC, 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes et instructions*, Paris, C.N.D.P., 1985.
- MINISTRY OF EDUCATION, *Vocational Studies*, Copenhagen, Ministry of Education, 1978.
- MINISTRY OF EDUCATION, *Act of the Folkeskole*, Copenhagen, Ministry of Education, 1985a.
- MINISTRY OF EDUCATION, *The Aims of the Optional Subjects of the Folkeskole*, Copenhagen, Ministry of Education, 1985b.
- MITTER, W., «Problems of the Interrelationship between General and Vocational Education in Europe» *Educación y Futuro*, Madrid, mimeo, 1982.

- MITTER, W., «Education and Employment in Western Europe: The German Case» a WATSON, K. (ed.), **Youth, Education and Employment**, Croom Helm, 1983, pp. 75-84.
- MORTON—WILLIAMS, R. & FINCH, S., **Young School Leavers**, Schools Council Enquiry One, London, H.M.S.O., 1978.
- NILSSON, L., «Vocational Education in Swedish Secondary Schools: trends and reforms» **European Journal of Education** 18:1 (1983), pp. 31 i ss.
- OCDE, **Tendances de l'enseignement dans les années 70: une analyse quantitative**, Paris, OCDE, 1984.
- OCDE, **Flux d'élèves dans quatre pays de l'OCDE**, Paris, OCDE, 1985.
- OCDE, **Examen de la política educativa española**, Madrid, CIDE, 1986.
- OCDE, **Enquête sur les formations du secteur non formel dans quatre pays de l'OCDE**, Paris, OCDE, 1987.
- PAUL, J. J., «Young People and Systems of Training and Unemployment: The French Experience» a FIDDY, R. (ed.), **Youth, Unemployment and Training**, London, The Falmer Press, 1985, pp. 40-59.
- PEDRÓ, F., «La respuesta de los países industrializados al problema de la formación profesional en el nivel secundario», **Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada**, Granada, Universidad de Granada, 1985, pp. 331-336.
- PILEY, Ch., «France National Strategies on Youth Unemployment» a FIDDY, R. (ed.), **Youth, Unemployment and Training**, London, The Falmer Press, 1985, pp. 60-71.
- PROGRAMME D'ACTION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, **Projet Pilote sur la transition des jeunes de l'école à la vie active et à la vie adulte. Rapport final du programme**, Bruxelles, 1983.
- PSACHAROPOULOS, G., **Earnings and Education in OECD Countries**, Paris, OECD, 1975.
- SAWDON, A., **Youth Unemployment: A Background Paper**, London, Youthaid, 1977.
- Scuola Media Statale. **Ordinamento**, Milano, Pirola, 1979.
- SPENCE, M., **Market Signalling**, Cambridge, Mass., University Press, 1974.
- STIGLITZ, J. E., «The Theory of "Screening", Education, and the Distribution of Income» **American Economical Review** 65:3 (1975).
- QUINTAS, J. R., **Economía y educación**, Madrid, Pirámide, 1983.
- WATSON, K., **Youth, Education and Employment**, London, Croom Helm, 1983.
- WATTS, A. G., **Education, Unemployment and the Future of Work**, Milton Keynes, Open University Press, 1983.
- WATTS, A. G., «Education and Employment: the Traditional Bonds» in DALE, R., (ed.), **Education, Training & Employment: Towards a New Vocationalism?**, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- WORLD BANK, **Education Sector Policy Paper**, Washington. C., The World Bank, 1980.