

temes educatius de dotar-se de mecanismes que protegeixin i discriminin positivament els menys afavorits.⁴⁰

La formació professional

Normalment se sol fer la distinció entre qualificacions professionals i qualificacions generals, tot i que aquesta distinció és, al capdavant, arbitrària i ambdues categories signifiquen coses molt diferents segons els països i les circumstàncies històriques, econòmiques i polítiques. Així, per exemple, el que hom entén avui per formació professional especialitzada pot esdevenir part integrant de l'educació general bàsica durant la dècada vinent. Aquests conceptes estan determinats, doncs, tant per motius culturals com geogràfics i s'han de tractar amb molt de compte.

Gairebé tothom està d'acord que les qualificacions ocupacionals només es poden adquirir després d'una educació general bàsica, encara que els continguts i la durada d'aquests estudis generals variïn considerablement. A mitjan anys seixanta, la majoria de països industrialitzats va posar en marxa grans reformes que ampliaven la formació general (obligatòria) i posposaven la formació professional durant uns quants anys. L'objectiu era establir un tronc comú de coneixements a l'ensenyament primari i al primer cicle del secundari, el qual hauria de formar les bases de les branques progressives subsegüents de formació, professional o acadèmica. Per tant, ens trobem davant d'una diversitat d'estructures de formació.

Els models estructurals de formació professional

Després d'aquest període de formació bàsica (i d'escolaritat obligatòria) que acostuma a durar nou o deu anys, per a l'adquisició de formació professional s'ofereixen diferents tipus de sistemes:

- Formació professional/tècnica escolar. L'aprenentatge, en aquest cas, té lloc en centres escolars de formació professional o tècnica en règim de temps complet. Els diferents trams progressius de l'ensenyament s'estructuren en anys, com a l'escola secundària acadèmica. A la fi dels estudis, s'atorga un títol tècnic o professional que normalment és diferent del títol general acadèmic.
- Sistemes mixtos de treball i aprenentatge. Aquest model combina l'ensenyament que s'imparteix en centres de formació dependents d'empreses amb el que s'imparteix en

40. Per a tenir una visió àmplia sobre les reformes de l'ensenyament secundari obligatori. Vegeu M. Fernández Enguita, *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia, 1986 i, més recentment, J. M. Leclercq, *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París: La Documentation Française, 1993. Una visió més sintètica es pot obtenir al capítol corresponent de l'obra de J. L. García Garrido, F. Pedró i A. Velloso, *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel, 1989. Pel que fa al grup d'edat corresponent a l'ensenyament secundari no obligatori, l'estudi més recent és també de J. M. Leclercq i Ch. Rault, *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs*. París: L'Harmattan, 1992.

institucions educatives. L'aprenentatge, estretament lligat a la teoria i a la pràctica d'una ocupació específica, és la forma més antiga de combinar el treball i la formació i gaudeix actualment de cert revifament.

- Sistemes de formació ocupacional postescolar. Al llarg de l'última dècada han sorgit diversos tipus de formació postescolar ocupacional, generalment apadrinats per l'administració laboral, per a facilitar la transició entre l'escola a temps complet i el treball, en moments d'atur juvenil elevat. Encara no se sap si aquests sistemes que afavoreixen la formació en el lloc de treball arribaran a formar part de l'oferta reglada de formació professional ni quins seran el seu paper i la seva posició dins el sistema.

Vegem l'evolució recent de cadascun d'aquests models.

L'evolució de la formació escolar

Cal considerar la formació professional en el context d'un procés més general d'ampliació gradual de les opcions en l'oferta d'educació general en la majoria de països, tot i que es porta a terme per camins diferents. Aquesta diversitat es pot donar tard o d'hora, dins d'una estructura més flexible o més rígida, mitjançant els plans d'estudis, les institucions o els títols. De fet hi ha moltes diferències en el tronc comú i en el moment en què s'introdueix la possibilitat de triar. A Europa, el tronc comú s'allarga en el seu inici a causa de l'existència, força generalitzada, de l'ensenyament preescolar per a nens de tres a cinc anys, cosa que està molt menys desenvolupada en altres països nogensmenys industrialitzats com ara el Japó. Aquestes diferències s'han de tenir en compte quan es comparen les edats en què s'ofereixen les diferents opcions. Els trams de formació professional en el segon cicle d'ensenyament secundari tenen una durada que oscil·la entre dos i cinc anys; a Europa, un total de tretze anys d'estudis per acabar l'ensenyament secundari és la norma més que no pas l'excepció, tot i que no hi ha un equilibri típic entre els elements components de l'ensenyament general i el professional.

Als països comunitaris, la formació professional escolar es cursa en institucions separades dels centres d'ensenyament secundari general, la qual cosa significa que les opcions s'han d'oferir necessàriament a través de trams progressius força rígids, lligats a plans d'estudi, títols i professors específics; això fa difícil, fins i tot impossible en alguns casos, passar de l'un a l'altre. La durada dels estudis i el seu sistema de funcionament poden augmentar o disminuir el grau de segregació. Els països on el sistema educatiu es divideix molt aviat en institucions separades (Alemanya, els Països Baixos) estan obligats a oferir trams progressius de formació professional molt complets fins al cap de dos o quatre anys després de l'ensenyament secundari. En altres paraules, els títols de formació professional es poden obtenir per un canal paral·lel però clarament separat dels estudis generals. La naturalesa d'aquest canal, però, evita els camins sense sortida i el nivell és, per tant, alt, la qual cosa podria compensar —si és que hom pot utilitzar aquesta expressió— la segregació inherent. A Alemanya, evidentment, els alumnes estan ben preparats per a esdevenir enginyers qualificats al cap de tres o

quatre anys d'haver acabat l'ensenyament secundari en una escola tècnica, mentre que el sistema holandès és menys reeixit en aquest aspecte ja que els estudis secundaris de formació professional no solen desembocar en una fase posterior d'ensenyament.

L'enfocament és diferent en els països on les opcions alternatives s'ofereixen més tard. A Itàlia, per exemple, el títol de maturità de formació professional representa un 10% del total dels títols d'ensenyament secundari atorgats, tot i que les persones amb títols exclusivament tècnics no poden accedir a l'ensenyament postsecundari. A Anglaterra, els centres de further education poden donar accés a una àmplia gamma de cursos postsecundaris, però sempre són impartits en règim de mitja jornada i mai equivalen a una llicenciatura.

L'evolució dels sistemes mixtos de treball i formació

Ampliar l'organització del sistema educatiu a fi de fer un espai per a la formació professional és una qüestió; fer-ho involucrant-hi altres parts implicades, com ara els empresaris i els sindicats, n'és tota una altra. La formació sota un sistema mixt inclou combinacions de formació professional a l'escola i a l'empresa, tant si aquesta darrera forma es porta a terme en un lloc de treball pròpiament dit com si es fa als centres de formació de les mateixes empreses. Dins de l'ampli ventall de possibles combinacions, cal parar esment en dos tipus concrets, segons de qui depenguin la iniciativa principal i la responsabilitat.

De tots els països estudiats, aquell on el sistema mixt de treball i formació està més desenvolupat és Alemanya (i, en general, a tots els països germànics). L'element clau de l'anomenat sistema dual és l'empresa, que acull els alumnes i els forma en escoles especials de formació professional o al lloc de treball durant dos o tres dies a la setmana al llarg de tres anys. Al mateix temps, els alumnes reben formació teòrica i adquireixen tècniques professionals específiques assistint durant mitja jornada a les Berufsschulen un o dos dies a la setmana. La posició dominant de l'empresa encara es veu més reforçada perquè aquest agent social té un paper molt important a l'hora de definir el contingut de la formació i, de fet, esdevé l'únic examinador a les proves finals. Al costat del sistema dual, al qual s'acullen dues terceres parts dels joves de 16-18 anys, hi ha cursos de formació professional escolar a temps complet, els quals com més va més importància adquireixen, per diferents raons.

L'augment de l'exigència pel que fa al domini dels fonaments teòrics és una primera raó que explica la tendència creixent cap a la formalització —o escolarització— dels sistemes de formació professional dual. Així, per exemple, cal observar la generalització d'un any suplementari d'estudis a temps complet després del període obligatori a Àustria, la RFA 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 RFA, 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 (Abitur). Paral·lelament, també és palès a Alemanya que cada cop són més nombrosos els programes de formació que en lloc d'exigir l'assistència un sol dia a la setmana a una en demanen actualment dos i, igualment, la intro-

ducció progressiva d'un primer any obligatori de formació professional bàsica a temps complet i reconegut com a primer curs de l'aprenentatge (Berufsgrundsbildungsjahr).

Aquesta tendència a la formalització es reflecteix fins i tot en la formació que s'imparteix a les empreses. Moltes empreses, 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. D'aquesta manera, la formació en el lloc del treball està essent progressivament substituïda per la formació a través de simulacions, tot i que ara són menades per les mateixes empreses. 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 totes soles els programes de formació teòrica i pràctica que els interessin, tendeixen a agrupar-se amb 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, la qual cosa es justifica si hom pensa en l'evolució dels tipus de treballs propis dels obrers qualificats, als quals s'exigeix una formació tècnica i tecnològica bàsica cada cop més elevada.

El Regne Unit també té una llarga tradició de formació professional sota el sistema mixt de treball i formació. A més dels cursos a temps complet, les escoles tècniques sempre han ofert cursos sandvitx que consisteixen en sis mesos dedicats completament a l'estudi alternats amb períodes força llargs dedicats a treballar en empreses. La col·laboració entre escoles i indústries està molt més ben desenvolupada que en altres països europeus: els empresaris no només són membres representatius dels equips directius de les escoles sinó que, a més, sovint participen en la revisió dels continguts dels cursos i tenen una gran influència sobre els agents i institucions examinadores, les quals són, d'altra banda, les que atorguen els títols professionals —i no pas l'Administració central. En canvi, a diferència de la situació alemanya, les escoles tenen el control global de la situació. A un nivell més baix, al Regne Unit, l'aprenentatge pràctic que donaven els Industrial Training Boards en el passat, finançat per empreses a l'estil del sistema dual alemany, constituïa una de les millors formacions a l'empresa. Durant els anys vuitanta les xifres han patit una forta davallada i el sistema d'aprenentatge tradicional està essent substituït pel Youth Training Scheme (YTS), finançat pel govern i basat sobretot en la formació en el treball complementada amb un element de formació escolar.

Als Països Baixos, França, Itàlia i Bèlgica, la formació professional escolar és la norma i la formació mixta, a l'escola i al treball, és l'excepció, si bé de vegades és força notable. Als Països Baixos, la formació professional és una activitat que per tradició s'ha dut a terme a l'escola, encara que darrerament els esforços que s'han fet per doblar el nombre d'estudiants —que havia minvat durant la dècada dels anys setanta— i per desenvolupar programes de pas entre l'escola i el treball han fet revifar l'interès pel sistema de formació mixta. A Itàlia, l'aprenentatge professional no té suport legal i la formació professional de dos anys de durada que

organitzen les diferents regions està massa diversificada per a poder-ne fer una valoració general. A Suècia no hi ha aprenentatge professional i tota la formació professional es cursa en escoles, tot i que també hi ha cert moviment per a introduir mòduls experimentals d'estades pràctiques en llocs de treball com a part integrant de la formació professional escolar, la qual cosa augmentaria les hores de dedicació des d'un 10-20% durant els dos primers anys fins a un màxim d'un 60% durant el tercer any.

Formació ocupacional postescolar o a l'empresa

La major part dels programes de transició escola-treball introduïts als diversos països europeus pertanyen a aquesta categoria. Quin paper fan i quina funció tenen aquests programes en el procés d'adquisició de títols professionals? Quina relació tenen amb la formació professional escolar i amb la formació professional mixta escola/treball? Volen constituir una compensació de les deficiències de l'educació escolar o ésser-ne un substitut? Signifiquen, com s'ha dit de vegades, que els continguts educatius de la formació professional inicial s'estan reduint i, segons això, les empreses es troben en una bona posició per poder oferir la formació professional inicial als joves? La darrera pregunta es complica a causa de la dificultat per a diferenciar adequadament entre la formació professional inicial i la continuada: és evident que les empreses tenen cada vegada més un paper més important en el reciclatge i en l'educació continuada per a la seva pròpia mà d'obra, però no és clar que puguin arribar a resoldre la formació professional inicial.

Una anàlisi d'aquest sistema de formació professional ens demostra que pot tenir tres papers, segons la importància que la formació escolar o la formació mixta tinguin dins el sistema. En primer lloc, la modalitat de formació professional escolar pot constituir la part principal de la formació professional. En segon lloc, l'objectiu de la formació professional en aquest nivell pot ésser, més aviat, suavitzar la transició entre l'escola i el treball. De vegades aquests programes es presenten com una combinació entre formació i treball, tot i que en realitat la formació a l'aula és mínima. Pretenen oferir una orientació vocacional —a través de l'experiència ocupacional i la identificació dels interessos i de les habilitats individuals—, una formació —tant pel que fa a títols que no es van aconseguir durant el període d'escolaritat obligatòria com pel que fa a les habilitats tècniques pràctiques—, i una ocupació —trenquen la rígida divisió entre formació i treball i faciliten que la gent jove trobi ocupació al mateix temps que permeten que els empresaris coneguin els aprenents, cosa que pot facilitar-ne la contractació.

Aquest és l'enfocament que es va adoptant cada vegada més a Anglaterra, on aquesta modalitat de formació professional arriba actualment a una cinquena part dels joves de 16-17 anys. Bo i essent cert que la naturalesa d'aquesta formació depèn sobretot de quin estament la dirigeixi (escoles tècniques, associacions d'empresaris, etc.), l'empresa és encara un element central, ja que el període de formació a l'aula no supera els tres mesos a l'any. L'objectiu del Youth Training Scheme, al cap i a la fi, és donar formació als joves de 16-17 anys que

no tinguin títols. A Alemanya, en canvi, en realitat no hi ha formació ocupacional postescolar, si deixem de banda uns quants programes per a les minories ètniques i els minusvàlids, perquè se suposa que el sistema dual s'encarrega de complir aquesta funció. L'Administració alemanya ha preferit fer pressió sobre les empreses perquè augmentin el nombre de places força per sobre de les seves necessitats reals, més que no pas intentar desenvolupar noves iniciatives de formació que requereixen un plantejament diferent i alternatiu.

A la resta d'Europa ha calgut trobar solucions noves. Als Països Baixos, l'administració laboral ha establert nous programes de pas entre l'escola i el treball i els esforços s'han adreçat a estimular la formació a l'empresa. A Itàlia, l'èxit dels contractes de treball/formació es deu sobretot als avantatges oferts a la petita i mitjana empresa si contracta personal i a les mínimes obligacions que implica la formació. En ambdós països, la formació professional postescolar s'ha iniciat a partir del fracàs del sistema educatiu i l'aprenentatge professional a l'hora de donar resposta a les necessitats dels joves.

Els dèficits quantitius

Fora de l'Europa comunitària, tant al Japó com als Estats Units els percentatges d'escolarització dels joves de 16-19 anys són molt alts: un 92% i un 95%, respectivament. La major part dels joves inscrits a l'ensenyament secundari reben una educació de caire general, atès que la formació professional escolar va desaparèixer a poc a poc de les escoles secundàries. Les escoles professionals estan perdent terreny tant en termes de matriculació com de títols. Al Japó, les matrícules a les branques professionals de les escoles secundàries van constituir, el 1985, el 28% del total, contra un 40% el 1965. Allí només un 16% de les escoles secundàries poden ésser considerades professionals, pròpiament parlant. Malgrat les disposicions ministerials que prescriuen que la meitat del temps d'ensenyament s'ha de dedicar a matèries professionals, hi ha una tendència a reforçar les matèries de caire general. És per això que les anomenades escoles professionals secundàries com més va menys professionals són i ocupen una posició endarrerida respecte de les escoles secundàries generals en l'escala de prestigi de la classe mitjana japonesa. Una tendència similar es dona als Estats Units, on cada vegada menys estudiants es matriculen a cursos d'administració d'empreses, d'economia i de tecnologia industrial. Des del 1975, el retorn a les matèries acadèmiques tradicionals (anglès, matemàtiques, ciències socials i ciències naturals) ha estat afavorit per l'administració educativa ja que els resultats dels estudis internacionals sobre els coneixements acadèmics entre els alumnes d'ensenyament secundari revelen un nivell baix de l'estudiant mitjà en les matèries esmentades. S'ha engegat, doncs, un moviment de retorn als aspectes bàsics, que ha contribuït a eliminar les matèries professionals dels plans d'estudi de l'ensenyament secundari.

Tant al Japó com als Estats Units, la formació professional es posposa fins al nivell postsecundari. Al Japó, la formació professional es cursa en escoles superiors amb programes de dos anys i en escoles professionals especialitzades que hi estan estretament relacionades,

les quals sovint són finançades i controlades per la indústria privada. Les primeres, a les quals hi assisteixen noies sobretot, són molt tradicionals quant a l'oferta de matèries i molt pobres en termes de qualitat. Les escoles professionals especialitzades, en canvi, ofereixen un ampli ventall de matèries molt lligat a les necessitats de la indústria, la qual hi coopera aportant professors a temps parcial i equipaments. Als Estats Units hi ha una xarxa de centres estatals que ofereixen bones oportunitats per a la formació dels joves de 18-20 anys. La durada dels cursos acostuma a ésser de dos anys i proporcionen qualificacions en diversos camps. Al final dels estudis, la majoria d'alumnes entren en el mercat de treball, però també hi ha possibilitats d'ingressar en una universitat. En ambdós països, entorn d'un 20% del grup d'edat corresponent arriba a aconseguir un títol d'ensenyament postsecundari professional equivalent a dos anys d'estudis.

En canvi, a l'Europa comunitària les taxes d'escolarització dels joves de 16-18 anys són més baixes que al Japó i els Estats Units. Les més altes (entorn del 80%) són a Alemanya, i les més baixes (62%), al Regne Unit. França, Itàlia i els Països Baixos estan entorn del mateix nivell intermedi (72%).

La importància relativa de la formació professional escolar, dels sistemes mixtos i de la formació ocupacional postescolar dins del conjunt de l'oferta formativa d'un país varia molt segons els casos. A Alemanya els joves de 16-18 anys es divideixen, més o menys equitativament, entre les escoles professionals de jornada plena i el sistema dual d'aprenentatge. En canvi, el model que se segueix al Regne Unit es basa més en els programes de formació ocupacional postescolars, com ara el YTS.

A tots els països on les escoles secundàries tècniques o professionals coexisteixen amb les escoles secundàries generals o acadèmiques, les primeres s'han desenvolupat més de pressa que les últimes tant en termes de matrícules com de títols emesos. Aquesta tendència envers la professionalització de l'ensenyament secundari superior —que contrasta clarament amb la tendència oposada que es dona al Japó i als Estats Units— és molt forta a França, Alemanya, Itàlia i als Països Baixos, però ho és menys al Regne Unit. Paradoxalment, hi ha solament 39 nous estudiants per any en tecnologia a Europa per cada 100 000 habitants, mentre que les xifres per als Estats Units i el Japó són 77 i 76, respectivament.

Les estades pràctiques a les empreses tornen a situar-se a l'avantguarda com un component important de l'oferta de formació professional a molts països. A Alemanya, on sempre han tingut un paper central, el govern federal ha garantit incentius a les empreses per tal que augmentin el nombre de places d'aprenents d'acord amb la demanda de llocs de treball. A França i Itàlia les pràctiques han estat revisades i reforçades darrerament; hom tendeix a atendre les necessitats de formació professional del 15% dels joves de 16-18 anys. Als Països Baixos, hom espera que el nombre d'aprenents es dobli la propera dècada, a fi que arribi a un 20% del joves d'aquest tronc d'edat. Al Regne Unit, tanmateix, les pràctiques han baixat molt des del 1975.

Els programes de formació ocupacional postescolar s'han establert a molts països europeus, normalment sota el patronatge de l'administració laboral. A França, Itàlia i els Països Baixos entorn d'un 5% dels joves de 16-18 anys obtenen una formació professional gràcies

als contractes de treball i formació o d'alguna altra modalitat de formació a l'empresa. El Regne Unit ha anat més lluny en aquesta direcció introduint el YTS, que és sens dubte el sistema d'ensenyament postescolar més important de l'Europa comunitària. El curs 1986-87, després de quatre anys de funcionament, aproximadament 400.000 joves, gairebé un 20% dels joves de 16-17 anys, van rebre formació a través del YTS. A diferència de les escoles professionals a temps complet o de formació mixta, els sistemes de formació ocupacional postescolar rarament donen accés a títols reconeguts en el mercat de treball. Aquesta manca de certificacions de les qualificacions professionals adquirides sota aquests programes de formació ocupacional projecta alguns dubtes sobre el seu valor econòmic. S'estan fent esforços per establir nous tipus de títols adients a aquests sistemes, sobretot al Regne Unit.

Malgrat tot, encara no es pot dir si els sistemes de formació postescolar constitueixen només un recurs provisional d'emergència adreçat a combatre l'atur juvenil o si esdevindran una característica permanent de l'oferta de formació professional a l'Europa comunitària. D'una banda, hom té la temptació de tallar la continuïtat d'aquests sistemes en comprovar que l'atur juvenil disminueix, malgrat que això sigui degut, fonamentalment, a d'altres causes. De l'altra, com que les tècniques adquirides als centres de formació professional són com més va més transferibles, bàsiques i genèriques, la necessitat d'una formació de transició per tal d'adquirir tècniques específiques per a un lloc de treball determinat es fa més palesa.

La renovació curricular de la formació professional

Arreu, una de les qüestions més importants és com aconseguir un sistema que inclogui mecanismes d'autoregulació per fer possible l'adequació continuada a les canviants necessitats de l'entorn econòmic i productiu. Els mecanismes institucionals per arribar a un acord i prendre decisions sobre els canvis, la renovació o la reforma de la formació professional són presents, amb més o menys èxit, també arreu.

El Bundes Institut für Berufsbildung (BIBB) a Alemanya, el National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) al Regne Unit, i les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) a França tenen com a objectiu assegurar que els continguts dels programes de formació tècnics i professionals s'adeqüen periòdicament a les necessitats econòmiques. El BIBB s'enfronta al problema directament a través de les Ausbildungordnungen (reglamentacions i disposicions normatives sobre la formació), mentre que els britànics i els francesos actuen mitjançant els mecanismes per a l'aprovació dels títols, la qual cosa conflueix, al capdavant, al mateix punt, tot i que la diferència en el mètode és significativa. Al Regne Unit, tot i que els responsables d'examinar els estudiants i d'atorgar els títols de formació professional són cossos independents de l'Administració pública, el NCVQ pretén introduir una certa uniformitat de criteris tant pel que fa a la gradació de les qualificacions en nivells com pel que fa als continguts, a fi d'establir uns nivells estàndard i d'assegurar una certa consistència en el nivell d'ensenyament que es dona arreu del país en un sistema que fins ara es caracteritzava per la descentralització. Els CPC francesos depenen del Ministeri d'Educació, però

no tenen poder executiu sobre la manera com es realitza la formació. EL BIBB, per contra, no ha estat mai gaire interessat en els títols que s'atorguen localment mitjançant organitzacions professionals amb una forta representació dels estaments socials entre els examinadors. Reflectint el punt de vista dels empresaris, que estan més interessats en els continguts i en els processos de formació que en els títols, es dedica a actualitzar els programes i fins i tot du a terme projectes pilot i exercicis d'avaluació.

Tots aquests organismes cerquen l'acord entre l'administració pública i els estaments socials amb relació als continguts de la formació professional, però llurs estatus i autoritat varien considerablement. Un cop el BIBB ha promulgat les reglamentacions relatives a una formació per a una professió concreta —un procés en el qual cal implicar les organitzacions empresarials i els sindicats— i l'Administració federal competent n'ha promulgat un decret, aquests reglaments ja tenen la força de la llei. La tasca del BIBB, per tant, porta implícita una sanció legal i és, com a conseqüència, reconeguda per tothom, la qual cosa contribueix a la coherència del sistema. No passa el mateix al Regne Unit, on els organismes responsables dels exàmens no tenen suport legal a l'hora de prendre decisions. La seva autoritat emana de la tradició en alguns casos (per exemple, en el cas de City and Guilds), de la qualitat dels seus serveis en d'altres (en el del Council of Technical and Commercial Education), però, per damunt de tot, del reconeixement dels empresaris i de les institucions de formació. A causa de la descentralització hi ha una gran necessitat d'oferir normes clares i inqüestionables. Tanmateix, el gran nombre d'organismes examinadors i la seva diversitat comporten problemes de demarcació i de comparació de qualificacions. S'estan fent gestions per arribar a una millor coordinació de les tasques sota els auspicis del govern, però el sistema encara trigarà a esdevenir unificat. Actualment, el NCVQ té establerts i tipificats uns dos-cents títols de formació professional d'abast nacional, els quals espera fer augmentar fins a 600 el 1992. Per la seva banda, els CPC francesos elaboren reglaments que adquireixen força legal un cop han estat acceptats pel Ministeri d'Educació. En aquest punt s'assemblen al BIBB, llevat que les decisions les prenen respecte dels exàmens finals i requereixen un temps per arribar als alumnes mitjançant instruccions del Ministeri.

La relació més estreta amb l'estament governamental es dona en el cas dels CPC francesos, que depenen totalment del Ministeri; els representants dels empresaris i dels aprenents n'exerceixen alternativament la presidència, però no poden qüestionar els recursos que posa a la seva disposició el Ministeri per tal de portar a terme estudis preparatoris, etc. La situació reflecteix la distribució de responsabilitats en el camp de la formació, ja que el Ministeri té el paper central amb relació a la formació professional inicial escolar i fins i tot és, a la pràctica, l'únic organisme encarregat de la certificació, mentre que l'estament social queda marginal. La situació és força diferent a Alemanya, on els empresaris constitueixen un grup poderós al si del BIBB, perquè són ells mateixos els qui organitzen i financien la major part de la formació professional. El que es posa en joc és, per tant, molt important, sobretot perquè el sistema dual dona accés tant a un títol com a una qualificació reconeguda per l'estament social en els convenis col·lectius. Així, les negociacions del BIBB fan referència tant als continguts de la formació com als nivells retributius per a aprenents i treballadors especialitzats; la

relació entre certificació i qualificació és més estreta que enlloc. El Ministeri federal i l'Administració del Land també hi són representats, però això no afecta la independència del BIBB, que disposa de recursos substancials i d'una plantilla pròpia. Els organismes centrals d'exàmens i validacions al Regne Unit són completament independents de les unitats encarregades de l'educació de les administracions local i central. Els comitès d'usuaris/proveïdors inicien la revisió de títols i l'acreditació de cursos i asseguren la relació directa entre els usuaris i les institucions de formació, les quals són extremadament autònomes.

Per la seva banda, els sindicats tenen relativament poca influència sobre els plans d'estudi, llevat potser d'Alemanya, on critiquen activament els detalls del sistema sense qüestionar-ne, però, l'existència. La seva representació en el BIBB comporta que, de fet, tinguin cert poder sobre la formació professional i és poc probable que hi renunciïn trencant les negociacions, sobretot perquè els acords determinen els nivells retributius dels aprenents i, en definitiva, dels treballadors especialitzats. A França, en principi, els sindicats participen en les negociacions en igualtat de condicions que les organitzacions empresarials, però el seu paper tendeix a ésser força més passiu a la pràctica perquè no disposen dels mitjans necessaris per dur a terme investigacions i se senten impotents per alterar la manera com s'apliquen les decisions. Com a la majoria de països, els sindicats de treballadors manuals són partidaris de cursar més hores de formació professional a l'aula per tal d'evitar que els empresaris transformin una determinada mena de formació en mà d'obra barata. És per això que s'alien amb els sindicats de professors —els interessos dels quals van òbviament en la mateixa direcció— al preu de donar-los més veu i vot en les negociacions sobre els continguts de la formació, on els seus punts de vista no són sempre coincidents.

Els organismes implicats en el procés de renovació i d'innovació dels plans d'estudi són, per regla general, responsables únicament de les matèries i dels continguts professionals, la qual cosa implica l'existència de problemes de coordinació amb les matèries i els continguts de caràcter més general. A Alemanya, el Govern federal és responsable de la formació professional en el lloc de treball, mentre que el Land és l'encarregat de la formació a l'escola. Les comissions consultives lligades als ministeris d'educació dels Länder es van establir el 1974 per coordinar les dues parts de la formació, però el procediment és molest i sembla que no és gaire eficaç, ateses les nombroses crítiques que ha rebut la manca de coordinació entre la formació a l'escola i la que es fa a la indústria. La coordinació no constitueix un problema tan rellevant a França, perquè tot i que els CPC només s'ocupen de les matèries professionals, la unitat del Ministeri encarregada de les matèries generals (la Inspection Générale) està ben representada als CPC. A Anglaterra mai no hi ha hagut tanta dicotomia entre ensenyament general i professional com al continent. La coordinació s'hi estableix amb naturalitat, sense disposicions institucionals complicades, a través de lligams informals entre els organismes examinadors i les escoles, a partir de la considerable llibertat de les escoles a l'hora de preparar cursos i de la llarga tradició de fer cursos sandvitx en la indústria.

L'eficàcia dels sistemes de formació professional

De quina manera la formació professional educa els joves com a individus preparats per al treball i fins a quin punt és adequada la relació entre el rendiment del sistema de formació i el mercat de treball? La relació entre formació i lloc de treball és, gairebé per naturalesa, problemàtica. La previsió de necessitats de formació professional ja no es basa en la demanda, mesurada en termes de dèficit de personal qualificat i d'expansió de l'estructura de la força de treball activa, com es basava, lògicament, a mitjan anys seixanta, quan hi hagué un creixement ràpid i una manca de qualificacions. Ara que el creixement és menys estable i que hi ha problemes d'atur estructural, les necessitats de formació professional ja no es poden definir de la mateixa manera. A la majoria de països, la crisi ha provocat un canvi radical en la manera d'enfocar la formació i l'ocupació. Com que l'accent principal del mercat de treball ja no es posa en la quantitat, les necessitats de formació s'han de definir en termes de qualitat, perquè s'addueix que els joves no troben feina ja que els seus coneixements no es corresponen amb les noves necessitats de l'economia: hi ha llocs de treball buits, d'una banda, i joves sense feina, de l'altra, bàsicament a causa d'un problema de manca de correspondència entre necessitats empresarials i oferta de qualificacions. És per això que actualment s'esmercen tants esforços per a modernitzar la formació professional.

Hi ha dubtes sobre si les noves polítiques són adequades per combatre el problema de l'atur juvenil, ara que en general a Europa el sector públic ha tallat en sec la contractació i les grans empreses prefereixen reorganitzar la seva força de treball abans que contractar nous. Una possible opció consisteix a desenvolupar un sistema que tingui com a objectiu la creació de noves estructures de formació, i treure el millor benefici possible de la situació aprofitant el període durant el qual els joves estan en atur per força, és a dir, millorar la formació i la transició al món del treball de tots els joves de 16 a 18 anys, o almenys en els desocupats. Aquesta és la filosofia que hi ha al darrere dels sistemes en la majoria de països europeus. El programa YTS al Regne Unit, per exemple, pretén arribar a tots els joves de més de 16 anys que no estudiïn ni treballin. L'anomenada garantia de Pasqua promet que tots els joves que acaben l'escola i es veuen abocats a l'atur trobaran feina abans de la Pasqua següent. A Alemanya, el sistema dual s'ha expandit ràpidament més per causes socials que econòmiques, amb el raonament que és millor formar els joves encara que només sigui perquè esdevinguin aturats ben preparats que no pas tenir aturats mal preparats sense cap possibilitat de trobar feina. De la mateixa manera, a Itàlia i als Països Baixos la dimensió i l'abast de la formació s'estan expandint per donar resposta a les necessitats dels joves de 16 a 18 anys.

Els escèptics diran que tot això es fa només per posposar l'atur fins després dels 18 anys, cosa que potser és certa. Però no es pot pretendre que el sistema educatiu, per si sol, resolgui tots els problemes —sobretot els estructurals— del desequilibri econòmic. Sovint fa l'efecte que ensenyament i formació són les paraules màgiques que pronuncien els polítics quan falla tota la resta. Cal considerar també que les noves estructures de formació s'estableixen per complementar les propostes qualitatives i quantitatives, no per suplir-les. Al cap i a la fi, no

es poden posar en marxa noves estructures sense tenir en compte què és el que cal ensenyar, i això, al seu torn, requereix unes quantes anàlisis de necessitats, sobretot en camps en expansió, com ara el de les noves tecnologies de la informació.

Per tot això, la darrera qüestió sempre és la mateixa: com analitzar l'eficàcia de la formació professional. Hi ha dos criteris possibles:

- Criteri intern. S'adapta bé la formació professional al grup al qual se suposa que ha de servir, és a dir, atrau els joves i els permet d'obtenir un títol? La qüestió encara es podria subdividir més, perquè determinats grups de joves se senten tradicionalment més inclinats a certs tipus de formació, i caldria examinar-ne la seva adaptabilitat.
- Criteri extern. Tant en termes d'accés a una feina com en termes d'accés al món del treball, el sistema s'adequa a la formació rebuda, les oportunitats de promoció, la mobilitat i el salari?

L'indicador escollit hauria de dependre, evidentment, de les expectatives del programa de formació que s'estigui analitzant. No cal que ens entretinguem en les dificultats pràctiques que implica utilitzar aquests indicadors, que han de tenir en compte les circumstàncies especials de l'entorn econòmic i social. És lícit pensar que un programa no és vàlid perquè obté un fracàs escolar del 50% si se sap que està pensat per satisfer les necessitats dels alumnes menys aptes? Si hi ha una alta taxa d'atur entre els joves d'un curs determinat, cal pensar que el curs està mal estructurat o que els alumnes de cursos més alts ocupen totes les feines d'aquell sector? Les perspectives de promoció, a més, únicament es poden jutjar a llarg termini, la qual cosa en dificulta la valoració.

Malgrat certs problemes, aquests criteris, si s'utilitzen amb sensibilitat i prudència, constitueixen un punt de referència necessària, tot i que no suficient, per analitzar l'eficàcia de la formació professional. Finalment, cal recordar que l'eficàcia externa hauria de tenir en compte altres factors a més de les deficiències de la formació professional, com ara l'estat del mercat de treball (el nivell d'atur, la política de contractacions, les previsions de creixement del sector en qüestió, etc.) i les propostes haurien d'estar relacionades tant amb la política d'ocupació com amb la de formació.⁴¹

41. Un dels millors estudis comparatius sobre el tema és el de L. Cantor, *Vocational Education and Training in the Developed World: A Comparative Study*. Londres: Routledge, 1989. Estudis semblants són F. Pedró, *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*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia, 1990, i també F. Pedró, «Està canviant la formació professional? Una anàlisi comparativa dels continguts de la formació professional a Europa», *Revista de Economía Social y del Trabajo* 11 (1991), p. 30-44. La visió dels empresaris i dels consells directius de les grans multinacionals europees és ben reflectit a *L'educació i la competència professional a Europa. Estudi de la Taula Rodona Europea sobre l'educació i la formació a Europa*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1990.