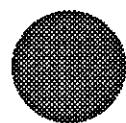
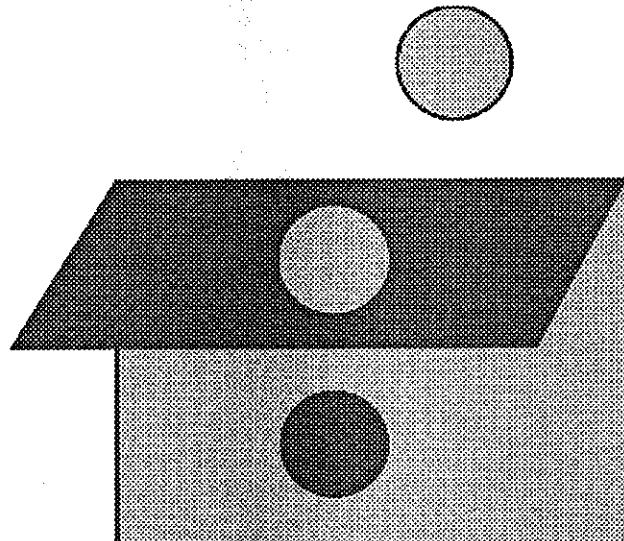




PONÈNCIES



LA FORMACIÓ A CATALUNYA EN EL CANVI DE SEGLE

Jornades a Sant Feliu de Llobregat
14 i 15 de novembre de 1996

Í N D E X

Dijous, 14 de novembre

Taller: Experiències de formació professional amb adolescents exclosos	4
Taller: Els obstacles per a l'extensió i la qualitat dels plans de formació continuada	12
Taller: La formació ocupacional com a instrument de foment a l'ocupació en l'àmbit del desenvolupament econòmic local	13
Taller: Els programes de garantia social com a element de prevenció de la marginació en la transició escola-treball	14
Taller: Experiències de formació continuada	
Experiències de formació continuada	15
Formació a distància amb tecnologies multimedia i certificació de professionalitat en la formació continua	16
Taller: La contribució de les cambres catalanes a la formació en alternança: El Programa E+E	17
Taula Rodona: Els diferents vessants de la formació professional des de la perspectiva dels agents socials	19

Divendres, 15 de novembre

Taller: Obstacles i facilitadors de la inserció professional dels titulats d'FP inicial a Catalunya	25
Taller: Formació continuada en la modalitat semipresencial	42
Taller: Canvi accelerat de competències a la societat de la informació i desfasament de les competències adquirides. Formació àmplia i polivalent per a tothom, un repte d'imaginació creativa	48
Taller: L'orientació professional inicial, base de la formació permanent	59
Taller: Estratègies de formació a les organitzacions	60
Taller: Accions ocupacionals per a col·lectius amb especials dificultats d'inserció	82
Taula Rodona: La formació permanent: situació actual i perspectives de desenvolupament	84

Dijous, 14 de novembre

EXPERIÈNCIES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL AMB ADOLESCENTS EXCLOSOS

Jaume Funes (Fundació Serveis de Cultura Popular)

Durant el curs 1995-96, per encàrrec de la Fundació Serveis de Cultura Popular, vaig dur a terme una activitat de recerca destinada a recollir l'experiència de les aules taller a Catalunya, abans que la implantació de la Secundària Obligatòria en provoqués la desaparició. Fruit d'aquest treball ha estat el llibre, en fase de publicació per l'Editorial Orsori, "*Les aules taller i els adolescents exclusos*", en el qual es resumeix el context de la seva intervenció, la població que atenen i les seves necessitats, així com les propostes de futur.

El present text resum d'un dels seus capítols, en el qual s'ordenen algunes de les claus que han fet que les diferents experiències de les aules taller hagin pogut reixir. Són idees que poden servir per al debat sobre com continuar el procés educatiu quan s'ha produït un procés de marginació i exclusió escolar.

S'adjunta també un quadre sinòptic que permet situar els diferents tipus d'experiències i la ubicació de les aules taller.

A ON ÉS LA CLAU DE L'ÈXIT?

Tots els educadors i educadores entrevistats així com tots els materials estudiats indiquen que, malgrat les dificultats, els adolescents estan contents a l'aula taller, no tenen la sensació de continuar en aquella escola en la qual no volien ser. Quins són els elements bàsics del funcionament que fan que tinguin aquesta sensació de ser en una escola que no és escola?

SENTIR-SE LLIURE EN UN ALTRE "COLE"

Ja hem assenyalat que sovint les aules taller han estat temptades de "passar" totalment de fer res que pogués assemblar-se a una escola, però, d'una manera força diferent, no deixaven de ser institucions educatives per a adolescents. Per a ells i elles mateixos, mai no ha deixat de ser el seu "cole" ("*jo vinc aquí al cole*", diuen al seus companys). Les aules tallers no sols han fet una altra escola, sinó que ara el que fan és reflexionar de quina manera els elements més positius de la seva experiència poden passar a l'escola secundària obligatòria. Vegem, doncs, quins són els elements claus d'aquesta experiència educativa.

Si es pregunta directament als nois i noies per què s'estimen "*mil vegades més anar l'aula taller en lloc de l'escola*", responden amb expressions com: "*no fem deures*", "*no fem coses que no ens interessen*", "*fem coses amb les mans*", "*et sents més lliure*", "*estan per tu*",...

Si transcrivíssim una resposta directa i sintètica de qualsevol educador ens diria: "*aquí estàs per ells, parlen, discuteixen, se senten valorats*"; "*la vida del taller és plena de converses,*

d'accions, de coses concretes del dia a dia, tot és ràpid, sempre hi ha respostes..."; "té una atenció molt directa de dos professionals que li expliquen, l'aguanten, no el treuen fora al passadís ...".

Si fem un resum més o menys sistemàtic, podríem estar d'acord que la clau del seu funcionament positiu es deu a tres grans tipus de factors:

1. la dinàmica institucional
2. el contingut i la metodologia de les activitats
3. la relació educativa

Les pretensions, els encàrrecs, els objectius que té l'aula taller poden tenir en compte la globalitat del que és i del que passa el noi o noia. El que han de fer segueix procediments molt poc acadèmics. La base de la influència està en la relació educativa pròxima i flexible.

UNA PREOCUPACIÓ FLEXIBLE I RAONABLEMENT GLOBAL

En primer lloc, cal recordar que l'aula taller no està condicionada en la seva dinàmica per objectius academicistes, per nivells inamovibles o assignatures obligatòries. Planteja objectius puntuals, dissenya fites d'aprenentatge, però ho fan partint de la realitat de cada adolescent i prenen moltes més coses que el rendiment en una assignatura. Com a institució s'assumeix que els nois i noies han d'enfrontar un sèrie de problemes i que s'ha d'estar al seu costat.

A la institució, li preocupa d'on vénen, què passa a casa seva, què passa amb els seus col·legues, on es mouen, quina és la seva estructura social,... quin és el seu futur. Aquí es presta atenció als aspectes emocionals i es capten els conflictes. Se sap que tenen conflictes (d'aprenentatge, evolutius, familiars, etc.) que els impedeixen aprendre i s'accepta invertir esforços a fer-los explícits perquè més endavant puguin tornar a aprendre.

La programació pot ser adaptada al moment i a la situació de cada adolescent. No tenen l'esclavitud d'un programa obligatori predefinit. Es personalitza i individualitza cada situació. La flexibilitat és la norma. Hi ha una aproximació al noi o noia diferent des de la diversitat i no des del "handicap". La predisposició és una altra perquè no es tracta d'atendre d'una manera forçada o excepcional una població diferent. Són els adolescents exclosos la població prevista. Pot pensar-se especialment com crear un espai educatiu acollidor, com adaptar-se a l'individu i al grup. En alguns moments i en alguns grups predominarà la contenció, en altres els hàbits, en altres els aprenentatges.

L'escola que ells havien viscut va deixar de mirar-los com a persones per mirar-los com a alumnes, perquè segons bastants dels seus "profes" l'escola té com a única obligació ensenyar. Els aprenentatges que han de fer no estan sotmesos a la pressió evaluativa externa. El que han de fer és comprovar que poden fer, que poden saber més, que hi ha aspectes de la vida en els quals poden ser bons. La pressió i l'avaluació tenen a veure amb ells i elles mateixos, i com millorar la seva situació.

Els projectes educatius sempre contemplen els nois i noies com a adolescents, com a personatges que, a causa de l'etapa que vivuen i a les condicions socials en les què han de viure, requereixen una atenció global. Com a etapa en la qual fonamentalment es dóna un procés de socialització, d'incorporació social, es dóna prioritat a fer de pont, a facilitar que després, mitjançant l'accés al treball o la continuació d'una formació més reglada, podran convertir-se en ciutadans no exclosos.

EL QUE FAN I COM HO FAN POT SER ATRACTIU

El segon gran grup de factors té a veure amb el que fan i com ho fan. Recordarem de manera breu que a l'aula taller:

- entre el 70% i el 80 % de les activitats passen per la manipulació i l'experimentació
- en les més reeixides existeix una pluralitat d'activitats de taller, amb possibilitat d'escollar per part dels adolescents
- sempre hi ha activitats socioculturals, de coneixement del medi i del món laboral, que es realitzen fora de l'aula taller
- amb periodicitat diversa existeixen activitats de lleure i de convivència, destinades a facilitar espais de relació educativa i de grup no condicionats per l'aprenentatge
- s'inclouen activitats esportives i de coneixement i desenvolupament del propi cos
- existeix un sistema de normes clar i entenedor
- es dóna importància a valors com el companyerisme o la responsabilitat
- ...

Des de la perspectiva com ho fan, cal recordar:

- sempre es tracta d'activitats desenvolupades a partir d'un petit grup
- el propi grup es considera instrument educatiu, el treball educatiu sempre és individual i grupal
- es parteix sempre de la situació i el moment puntual de cada adolescent; es té en compte la diversitat de cada individu i de cada situació
- les tasques que es proposen en qualsevol activitat sempre tenen un principi i un final clars, normalment són de curta durada o fraccionables, generen productes i permeten processos d'avaluació continuada
- es retorna als aprenentatges instrumentals més escolars a partir de la seva connexió amb les altres activitats, el ritme de recuperació és absolutament individual
- s'incorporen tècniques que puguin connectar amb el seu món vital, la informàtica n'és una
- l'avaluació sempre és un procés de reconeixement dels avenços, dels canvis positius, de les fites conquerides, de la modificació d'actituds
- gran part de l'acció es basa en la pedagogia de la vida quotidiana i l'ajuda
- si més no cap al final de l'estada, sempre s'estructuren activitats i espais de tutoria que tenen la pretensió d'orientar el recorregut d'inserció i el pas cap al treball o la formació ocupacional
- ...

En qualsevol cas, la clau sembla situar-se com plantejar a aquest adolescent de les aules taller unes activitats que no estimulin l'aparició frontal de totes les seves dificultats d'aprenentatge. I com fer-ho amb una metodologia que no els recordi fàcilment l'escola de la qual han sortit, (*"si l'escola fos com el pre-taller jo hagués après"*). Ni allò que aprenen ni com ho aprenen ha de s'ésser insuportable. Totes les seves dificultats i conflictes no han d'ésser pas canalitzades cap a qualsevol aprenentatge.

No han estat les aules llocs de gran innovació didàctica. Utilitzen allò que troben dintre de la multiplicitat de materials d'aprenentatge que existeixen al mercat per col·lectius de tota edat i condició..., però sempre adaptant-ho a cada situació i persona. Sí, però, que han estat espais de gran innovació educativa. Sempre han tractat de descobrir què podia connectar amb la vida i les preocupacions dels adolescents, quina era la millor fórmula de plantejar activitats i aprenentatges. Les memòries de les entitats donen fe de la multiplicitat de proves i pràctiques que fan d'un any per l'altre. Al marge de les inestabilitats estructurals de qui ha de treballar en precari, normalment estan en mobilitat educativa contínua.

A BASE DE COMPROMISOS I PACTES

L'èmfasi en algunes activitats o en algunes maneres també té a veure amb fer possible un petit somni que alguns, especialment els més grans, comencen a tenir: fer alguna cosa semblant a la dels adults. És a dir, deixar l'escola i treballar. Alguns aspectes de les aules tindran així una certa referència al model laboral, i donaran prioritat a determinats hàbits, fent aprendre tècniques de planificació o de distribució d'activitats i de temps, i introduint alguna gestió de diners, etc.

Malgrat les dificultats, les aules taller parteixen sempre de la consideració de l'adolescent com a ésser actiu i responsable (o que ho hauria d'arribar a ser) facilitant i estimulant al màxim el protagonisme, la decisió individual i col·lectiva. S'intenta buscar junts en lloc d'imposar sempre. Estan en un moment i en una situació en la qual -més que d'altres adolescents integrats- han de plantejar-se què volen fer, i l'aula ha de posar-los en aquesta tessitura.

Aquesta implicació s'aconsegueix, en part, creant un marc contractual de relacions, en el qual es dóna un compromís per ambdues parts. Per variar la lògica acadèmica escolar les aules taller formalitzen les seves relacions amb l'adolescent i la família amb un **contracte previ**, en el qual totes les parts veuen clarament els esforços que han de fer. La tècnica del pacte, del compromís, esdevé enormement útil per treballar en clau de procés, de canvi, d'objectius a adaptar i plantejar de nou. No es tracta d'haver d'anar obligatòriament a l'escola sinó de posar-se d'acord sobre què es vol fer durant un període de temps, perquè servirà i quins són els compromisos mínims que s'accepten.

Malgrat que la família no és l'objecte de la intervenció de les aules, es considera que és una gran part de la vivència d'exclusió dels seus fills i que és clau que pugui canviar la valoració negativa que en té. Els educadors i educadores també són una part de la referència educativa per a la multiplicitat de coses que succeeixen als seus fills. Els processos de canvi dels adolescents han de ser viscuts també pels pares.

EN LA PROXIMITAT EDUCATIVA

L'últim grup de factors que expliquen el balanç positiu de les aules taller és el de l'especial relació educativa que s'hi dóna. No serien possibles sense el que podríem anomenar la **proximitat educativa**. L'aula taller funciona en la mesura que té **professionals que saben estar i que saben escoltar, en la mesura que l'adolescent percep que té un adult i un espai per ell**. La base és temps i disponibilitat de l'educador per a cadascún d'ells i elles. És la dinàmica de la vida quotidiana que farà aflorar la seva personalitat, les seves dificultats, les seves demandes d'atenció.

La clau de volta d'aquestes experiències pot concretar-se especialment en la relació educativa que estableixen els professionals implicats i els adolescents. Quan funciona, es tracta de professionals amb motivació per aquesta feina, amb una actitud positiva per establir relacions de persona a persona, per fer de la relació personal una eina educativa.

A més, els professionals implicats han d'assumir una certa polivalència (podríem dir entre la psicologia i l'electrònica, si és que aquests són els dos pols més distants). Des d'un cert sentit comú especialitzat, es dóna una relació fluida que es produeix en molts espais (des del taller a la classe d'informàtica o la sortida fora de l'aula). No funcionaria una aula taller amb professionals que tan sols ensenyessin una matèria.

L'aula és un espai grupal, de convivència continuada, en el qual ha de crear-se un clima educatiu. Un espai que permet discutir els conflictes relacionals, en el qual sempre hi ha un adult disponible per abordar els esdeveniments i per donar, si cal, les respostes immediates necessàries. Un espai en el qual l'adolescent haurà de resoldre els conflictes d'una altra manera que no estava acostumat (*"Expulsa'm, però no em facis parlar"*). Per descomptat, res de tot això no seria possible si no es tractés sempre d'un grup reduït d'adolescents, si la proporció d'educador que toca a cadascú d'ells i elles no fos alta.

Si les sintetitzen, les característiques que reuneix la tutoria en una aula taller són:

- ser tutor o tutora vol dir tutoritzar, ocupar-se dels individus i del grup (tutoria individual, tutoria de grup)
- es fa tutoria en la relació quotidiana, no tan sols en els temps i espais especialment previstos
- ser tutor d'uns adolescents no vol dir que no ho són dels altres, els que tenen un altre tutor (l'observació, la resposta quan cal, el comentari, la proximitat, etc. ha de ser per a tots, deixant a l'adolescent escollir en part qui vol que l'ajudi)
- fer de tutor o tutora vol dir acompañar un procés de maduració i d'incorporació social

Tots aquests plantejaments tenen com a base l'acceptació que els professionals que estan amb els adolescents fan d'educadors i, en alguns casos, complementàriament, apliquen també tècniques relacionades amb el que podríem anomenar educació social. Res de tot això no és possible si el o la professional s'atrinxera darrere de la instrucció i no vol establir (no es preocupa de fer-ho) aquesta relació personal de què contínuament estem parlant.

En la mateixa línia -en comparació a l'escola general- el grup d'adults que s'ocupa dels adolescents és sempre reduït. Es tracta d'un grup cohesionat i coordinat que es

preocupa per conèixer el “per què” i el moment de cada personatge, l’actitud a tenir en cada situació. És un petit grup d’educadors que està d’acord com incidir sobre cadascú.

També hi ha hagut i n’hi ha, aules taller en què el treball d’equip no ha estat possible, per les seves dimensions o el seu aïllament. Justament aquesta era la queixa principal dels seus professionals. No és aconsellable treballar entre els adolescents sense equip. Ho és menys amb adolescents que pateixen processos d’exclusió. La relació educativa de què hem parlat es basa igualment en activitats d’equip educatiu, en reunions periòdiques per parlar dels nois i noies, per concretar els objectius, per repartir-se els papers a aplicar, per avaluar estratègies, per tenir un seguiment molt puntual de la situació. Fer equip, consolidar-lo, posar-lo al dia és normalment un objectiu del programa anual de moltes de les aules taller.

La gran majoria dels professionals que treballen a les aules taller tenen interès i ganes de fer el que fan. Es tracta de professionals sensibles a la realitat social i als adolescents, disposats i formats per fer-ho.

AMB PREOCUPACIÓ SOSTINGUDA PER LA INTEGRACIÓ

Les aules taller no deixen de ser propostes atípiques per a una població que pateix, per circumstàncies i raons diverses, un procés d’exclusió. Per aquest motiu, una part del seu bon funcionament depèn que es preocipi per reduir aquest procés i evitar la conversió en característica personal seva.

Les aules taller, en funció de les seves possibilitats, es preocuten especialment pels elements d’integració tant dels aprenentatges com de la relació. Quan estan dintre d’un recurs més ampli (centre obert, casal, etc.) participen en projectes més globals, comparteixen activitats amb d’altres nois i noies, assumeixen alguna responsabilitat en el funcionament general (són els responsables del vídeo, participen en la ràdio o el telecasal, etc.). Han de ser importants i sentir-se reconeguts.

Cap a fora, el recurs funciona en la mesura que s’integra en l’entorn, els adolescents no són vistos com a un problema i comencen a sentir-se formant part d’alguna manera d’una comunitat més àmplia. Fan coses pel barri, participen en activitats del barri.

Finalment, hem de destacar que una part de l’èxit es produeix si l’aula taller esdevé un recurs integrat dintre d’una estructura de recursos d’un territori. Es tracta de projectes que impliquen a altres estructures d’atenció, bé sigui primària o especialitzada. Bé o malament, sempre treballen amb d’altres professionals i voluntaris, d’altres entitats i recursos que fan o poden fer quelcom pel seguiment i l’atenció dels adolescents.

ANNEX

PRINCIPALS EXPERIÈNCIES DE RECUPERACIÓ EDUCATIVA AL VOLTANT DELS ADOLESCENTS EXCLOSOS

DINS DEL SISTEMA ESCOLAR	NOMS	PRETENSIONS	SITUACIÓ ACTUAL
Reglat			
Cicle Superior d'EGB	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pre-taller</i> • <i>Aula taller</i> • <i>Educació Compensatòria</i> 	Es tracta de fórmules diverses de crear recursos i reforços complementaris, dins de l'escola d'EGB, per reduir el fracàs que es manifesta en els últims anys d'escolarització obligatòria	Pràcticament en desaparició total
F.P.-1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pre F.P.</i> 	Reducir el nombre d' alumnes que abandonaven amb facilitat l' FP i el nombre dels que ni tan sols es matriculaven	Va néixer amb l' FP en els centres que s'obrien en barris amb forta marginalitat social. Progressivament va desaparèixer o va ser canviada per altres propostes d'atenció a la diversitat
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprenentatge d'oficis (A.O)</i> • <i>F.P adaptada</i> 	Adaptació de la formació professional, amb predomini de les activitats de taller destinada a grups d' adolescents que es preveu que no assoliran els objectius generals	Creat en algunes escoles, amb fórmules diverses, en el marc de l'educació compensatòria. Desapareixen amb la implantació de l'ESO.
No reglat			
F.P.-1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Curs d'aprenentatges professionals</i> 	Té pretensions d'accollida d'adolescents que són exclosos del sistema escolar. Proposa una actuació dins l'escola però profundament diferent de la formació professional reglada. No pretén donar títols en acabar sinó facilitar l'accés a la formació ocupacional o similars	Ha de transformar-se amb l' aplicació de l'ESO i pot desaparèixer si no se la finança (és portada a terme en escoles de barri concertades)
Escoles d'adults	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Accés al graduat escolar</i> 	Repescar nois i noies de quinze i setze anys fora del sistema escolar i motivats per obtenir un títol mínim. Intenten la desconflictualització dels aprenentatges i la motivació per alguna formació permanent	En desaparició. Dependrà de com és redefinixin les escoles d'adults respecte als programes de garantia social (PGS)

FORA DEL SISTEMA ESCOLAR	NOMS	PRETENSIONS	SITUACIÓ ACTUAL
de 11 anys	Centres oberts*	Fan educació en el lleure però també assumeixen tasques de seguiment de l'infant i de la seva família. Organitzen activitats de reforç escolar o d'aprenentatges instrumentals complementaris. Algunes d'elles són activitats de taller	En situació de transformació i canvi. Molt hipotecades per haver d'acollir majoritàriament població de Benestar Social
14-16 anys	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Centre obert</i> • <i>Pre-taller</i> • <i>Aula taller</i> 	És el grup d'experiències al qual es refereix aquest treball, sota el nom genèric d'aula taller. Són experiències fora del sistema escolar, acollidores dels adolescents, amb projectes formatius i preocupades per l'acompanyament cap a recursos formatius connectats amb el sistema laboral	Obligades a transformar-se per la implantació de l'ESO
de 16 anys	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escoles taller</i> • <i>Formacions ocupacionals</i> 	<p>Formació laboral a l'entorn d'un projecte de rehabilitació, de construcció o d'intervenció sobre el medi. Amb format laboral i pensada per facilitar l'accés al treball de col·lectius amb determinades dificultats per fer-ho</p> <p>Formacions de diversa durada, lligades a un ofici o ocupació concreta. Algunes estan dissenyades per als col·lectius joves amb especials dificultats d'inserció</p>	<p>No ha sigut quasi mai un instrument de fàcil accés per als joves que tenien dificultats i conflictes socials. El seu marc regulador és de l'INEM. Tendeixen a desaparèixer</p> <p>En augment i procés de canvi. Necessiten adaptació al nou sistema escolar i a les característiques dels adolescents i joves</p>

*Atenció que l'expressió centre obert reflecteix tres recursos diferents:

- un espai residencial per a menors que és obert, és a dir, que els menors surten i entren (Centre de menors obert)
- un espai tan sols diürn, en el qual es fan diverses accions de suport als infants, des de l'acompanyament matinal a l'escola o el dinar del migdia
- un espai de temps lliure, normalment de tarda, en el qual es fan activitats d'educació en el lleure i de suport a la família i a l'escolarització.

Aquí ens referim a aquestes dues últimes

ELS OBSTACLES PER A L'EXTENSIÓ I LA QUALITAT DELS PLANS DE FORMACIÓ CONTINUADA

Miguel Inglés (Consultor de Promoció)

Es facilitarà en separata

LA FORMACIÓ OCUPACIONAL COM A INSTRUMENT DE FOMENT A L'OCUPACIÓ EN L'ÀMBIT DEL DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC LOCAL

Antoni Niubó (Gerent del CFI Cercs-Berguedà)

1. La crisi industrial de les comarques d'industrialització antiga. El Berguedà.

- Pèrdua de llocs de treball
- Excedents de mà d'obra amb alta especialització i baixa qualificació
- Absència d'iniciativa empresarial
- Manca d'expectatives

2. La Formació Ocupacional en entorns de reactivació econòmica

- Qualificació de mà d'obra
- Orientació de la formació cap a activitats emergents
- Intermediació laboral
- Formació i reciclatge
- Detecció de necessitats formatives

3. Necessitats de creació de llocs de treball

- Creació d'ocupació
- Foment de l'autoocupació

4. Necessitats de canvi de model econòmic

- Canvi de model econòmic
- Canvis culturals

ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL COM A ELEMENT DE PREVENCIÓ DE LA MARGINACIÓ EN LA TRANSICIÓ ESCOLATREBALL

Jordi Planas (Universitat Autònoma)

Es facilitarà en separata

EXPERIÈNCIES DE FORMACIÓ CONTINUADA

1. EXPERIÈNCIES DE FORMACIÓ CONTINUADA

Emilia Mayol (Universitat Autònoma de Barcelona)

La gran presión que genera la rapidez con que cambian las nuevas tecnologías y con ellas el entorno empresarial, ha hecho que la seguridad que todos teníamos, de que la formación era una etapa de nuestra vida, haya tenido que ceder ante la realidad de que para sobrevivir en el entorno empresarial, la formación debe ser continuada a lo largo de toda la vida profesional. No hace más de 15 años, una formación era suficiente para poder ser un profesional durante toda la vida laboral. Actualmente, debemos aceptar que se ha invertido la cuestión, toda la vida laboral precisa formación profesional.

La formación debe ser un medio para lograr una mejora de la calidad y cantidad de trabajo, así como un mejor aprovechamiento de las energías personales. La formación también sirve, aunque a veces se nos olvide para potenciar el desarrollo individual de los trabajadores.

Si bien es cierto que entendemos la formación muy bien para aplicar a temas utilitarios, no ocurre lo mismo con la formación que aparentemente no sirve para utilizar inmediatamente en la Empresa y que es difícilmente medible en sus resultados. La formación humana.

Tenemos que preguntarnos si en nuestra empresa hay una formación continuada en temas de Humanidades; si a los trabajadores de base se les explica cómo relacionarse mejor, cómo convivir con otros compañeros, cómo integrarse en un grupo, cómo coexistir con otros grupos, cómo entender la Cultura en su Empresa y un largo etc. que puede ayudar no sólo al crecimiento intelectual y emocional del trabajador, sino también a un mejor clima sociolaboral.

Desgraciadamente, las Humanidades han sido apartadas no sólo del mundo laboral sino también del académico, no tienen un lugar dentro de la formación aunque son muy bien aceptadas por los asistentes a este tipo de Seminarios.

Debemos estar alerta, no se puede vivir de espaldas a las Humanidades, ya que en frase de Herbert Marcuse, "La eliminación de las potencialidades humanas del mundo del trabajo (enajenado) crea las preocupaciones necesarias para la eliminación del trabajo del mundo de las potencialidades humanas" (1).

Amigos, recordad cuando hagáis un plan de formación, la necesidad de incluir temas humanísticos para dar paso a unas relaciones laborales más humanas, como un valor añadido que de saberlo aprovechar os dará la posibilidad de lograr un clima laboral más distendido y más productivo dentro del contexto empresarial.

(1) Herbert Marcuse "Eros y Civilización" pp. 105

2. FORMACIÓN A DISTANCIA CON TECNOLOGIAS MULTIMEDIA Y CERTIFICACIÓN DE PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN CONTINUADA

Angel Acedo (Centre Nacional d'Electromecànica de l'INEM)

- El Programa Nacional de Formación Profesional.
- La Ordenación de la Formación Profesional.
- Los Estudios Sectoriales, instrumentos base de la ordenación de la formación profesional.

*Itinerarios formativos y modulares

*Certificación de la Profesionalidad en la Formación Continuada

*Pruebas para la obtención de la Certificación de la Profesionalidad.

- La formación a distancia con Tecnologías Multimedia:

- Características, medios, aplicaciones en la formación continua.

- El Centro Nacional de Electromecánica de Sant Feliu:

- Proyectos e investigaciones recientes relacionados con la formación continua, cursos a distancia con Tecnologías Multimedia.

LA CONTRIBUCIÓ DE LES CAMBRES CATALANES A LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA: EL PROGRAMA E+E

Anna Cuatrecasas (Consell de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya)

RESUM DE LA PONÈNCIA

* Raons legals que porten a les cambres de comerç catalanes a col.laborar amb el Departament d'Ensenyament en la formació en alternança.

La Llei bàsica de cambres obliga a aquestes a col.laborar amb l'administració educativa en la gestió de les pràctiques de formació professional. Com a conseqüència d'aquest fet legal i de les experiències de la LOGSE, se signa el Conveni de col.laboració entre les Cambres catalanes i la Generalitat de Catalunya.

* Naixement del Programa E+E

El Programa E+E neix de la col.laboració entre les cambres catalanes estructurades a través del Consell de Cambres i el Departament d'Ensenyament com a conseqüència de la signatura del Conveni.

* Filosofia i objectius de l' E+E

Tracta d'explicar què pretén el Programa tant políticament com tècnicament. Els objectius s'estructuren en dos grups: El primer inclou dos objectius teòrics i amplis, el segon grup inclou objectius específics i concrets.

* Actuacions de les cambres en el marc de l'E+E

Enumeració de les actuacions que el programa E+E preveu desenvolupar i que es corresponen amb els objectius específics esmentats anteriorment.

*Feina feta fins ara en el camp del BID (Banc integrat de dades) i en la Formació de tutors d'empresa.

En aquest punt es tractarà amb més profunditat del BID com a eina de gestió i informació dels centres pilot que han ajudat a fer l'experimentació i l'extensió prevista.

També es parlarà de la formació de tutors d'empresa, disseny, material elaborat, sessions experimentals, evaluació de les sessions.

Noves actuacions que es realitzen com a conseqüència de la informació obtinguda a partir de l'experimentació.

*** Relació amb altres cambres i institucions europees.**

En aquest apartat s'esmentarà l'obtenció d'un Programa Leonardo per al desenvolupament de la formació de tutors d'empresa, la sol·licitud d'un segon Leonardo, la participació del Consell en altres programes europeus sobre aquest tema i la relació amb diferents institucions que aquests programes comporten.

*** Perspectives de futur.**

Es plantejarà, a grans trets, el ritme que es preveu pel que fa al desenvolupament de l'E+E.

*** Breu referència al moviment del territori MEC pel que fa a la FCT o " Formación en Centros de Trabajo".**

Es pretén posar de manifest que la feina, les obligacions i les necessitats que tenim les cambres catalanes són les mateixes que les de la resta de l'Estat Espanyol i explicar com està el tema de la FCT en altres comunitats autònomes i en el territori MEC.

ELS DIFERENTS VESSANTS DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DES DE LA PERSPECTIVA DELS AGENTS SOCIALS

Joana Agudo (Confederació Europea de Sindicats)

La CES comparte absolutamente los objetivos planteados en estas jornadas y por ello voy a utilizarlos como hilo conductor de mi exposición, resaltando aquellos aspectos que son específicos a las organizaciones sindicales y dando a estos objetivos un enfoque y perspectiva más europeo-global. La CES representa a Europa a 59 Confederaciones Nacionales Sindicales y a 14 Federaciones Europeas, y es a estas organizaciones a las que representamos frente a la Comisión Europea, nuestro interlocutor institucional, y frente a la UNICE y CEEP, nuestros interlocutores en el marco del Diálogo Social Europeo:

Tal y como se señala en el programa, los objetivos de las jornadas son:

- * Sensibilizar a la opinión pública sobre la necesidad de la educación y la formación permanentes, en el sentido en que se ha venido a llamar en Europa: la formación a lo largo de toda la vida. Efectivamente, la formación profesional tiene un papel destacado a jugar en la modernización necesaria de la economía europea y tiene que ser fruto de una triple responsabilidad compartida: poderes y administraciones públicas, interlocutores sociales (organizaciones sindicales y empresariales), y finalmente, la persona de forma individual.
- * Analizar y difundir las experiencias e iniciativas de la Comisión Europea, facilitar y mejorar la transferencia de experiencias formativas y colaborar en la construcción de un espacio europeo de la formación. Con respecto a este objetivo intentaré esbozar cuál es la posición de la CES y algunas acciones emprendidas a nivel europeo.
- * Trazar una panorámica de la formación profesional y analizar la situación actual así como los puntos fuertes y débiles. En este punto me gustaría transmitiros algunos aspectos que son comunes a todos los países, si bien es evidente que cada uno tiene, también en el ámbito de la formación profesional, sus especificaciones.
- * Debatir y proponer alternativas para la extensión de la formación profesional así como la mejora de su calidad. Aquí haré referencia al Libro Blanco de la Comisión sobre la educación y la formación: "Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva", puesto que es la propuesta de la comisaria Mme. Cresson que centrará el debate en Europa en el próximo periodo.

Necesidades de la formación profesional permanente.

Al hablar de formación, las organizaciones sindicales incluimos siempre un punto 0:

- La formación como un valor a defender en sí mismo.
 - La formación no es un pasaporte para el empleo.

Este es un binomio que no puede en absoluto presentarse por separado. No puede admitirse que la formación tenga más responsabilidad que la que realmente tiene una situación de paro tan prolongada y consideramos que la formación es una condición importante, pero no suficiente, para un desarrollo y una modernización del tejido económico de cualquier país. No debemos dejar instrumentalizar la formación como si fuera realmente la panacea, dejándola aislada de una política social y de empleo. Pero a la vez, la formación tiene un valor para las personas y para la sociedad, que está muy por encima de situaciones coyunturales del mercado laboral. El debate actual sería: cómo equilibrar esta situación con los aspectos estructurales de una sociedad moderna en constante mutación, y dónde la formación continuada debe formar parte integrante del currículum individual de cada uno, de la estrategia de empresa y parte de la política social.

El otro aspecto a destacar es la corresponsabilidad de cada uno de los actores de la formación así como los lazos entre todos ellos, en un sentido de ayuda y coordinación de recursos y esfuerzos, así como de respeto del diferente papel que, por definición, cada uno debe jugar.

Para la CES, una estrategia europea sobre la formación profesional, va íntimamente ligada a una serie de puntos que permitan definir un modelo social determinado. Estos puntos son los que en estos momentos aparecen, de una forma u otra, a todos los niveles del ámbito europeo. Y cada uno de ellos tiene traducción propia en cada uno de los países:

- El acceso a la formación profesional a lo largo de toda la vida.
- El acceso a una formación personalizada, que tenga un doble objetivo: el desarrollo individual y motivación de la persona así como el óptimo aprovechamiento de los recursos humanos financieros.
- El desarrollo de una formación de base polivalente que tenga competencias transferibles. Se trata de aprender como base. La polivalencia, ligada a la formación, como un valor. La polifunción, ligada al puesto de trabajo, como un elemento a negociar.
- El desarrollo de la orientación profesional, concebida por y para diferentes actores a lo largo de toda la vida.
- La garantía para todos y todas de una formación ligada a la empresa y que ofrezca condiciones que faciliten la inserción. Especialmente con contenidos y métodos adecuados que ayuden a desarrollar de forma preventiva la lucha contra la exclusión.
- El desarrollo de una formación adaptada a las nuevas tecnologías y adaptable a las innovaciones y a la sociedad de la información.

- La garantía de una formación certificada, válida y reconocida que pueda permitir y facilitar la movilidad en el interior de la empresa y en el mercado laboral, incluyendo el nivel europeo.
- La transparencia de las diferentes formaciones, incluyendo aquellas adquiridas fuera del sistema formal de formación. La definición y creación de conexiones entre ellas.
- Considerar la formación como una inversión, no como un coste.
- Considerar que las nuevas formas de organización y el tiempo de trabajo y formación son elementos complementarios.

Experiencias e iniciativas a nivel europeo

Para la CES el nivel europeo es fundamental si queremos crear un ámbito propio de formación profesional que permita la libre circulación de personas en absoluta igualdad de condiciones sea cual sea su país de origen. La creación de una Europa social no es tampoco un concepto abstracto. El tratado de Maastrich va a ser revisado, y una vez más la CES manifiesta su deseo de que los temas sociales, empleo y formación entre otros, ocupen su lugar en el Tratado y que los interlocutores sociales tengan un papel destacado en su desarrollo.

Existen diferentes instrumentos y campos de aplicación de una política europea y en todos ellos las organizaciones sindicales y empresariales participan activamente: comités, desde donde se puede, de una forma práctica, desarrollar diferentes acciones de formación de una forma innovadora y transnacional.

Comités Tripartitos:

Comité Consultivo para la Formación Profesional
 Comité del Fondo Social Europeo
 Comité del programa Leonardo

El debate más importante que ha tenido lugar este año a nivel europeo, desde el punto de vista de la formación, ha sido la presentación y dictámenes sobre el Libro Blanco de la Comisión: "Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva".

Las organizaciones europeas han participado activamente en él.

La Comisión aborda en este texto la necesidad de abrir un debate en el seno de la sociedad que implique a todos los actores. Para alimentar este debate, tiene una primera parte de análisis y de definición de los principales desafíos a los que habrá que hacer frente. La CES comparte absolutamente esta propuesta de debate, si bien el análisis nos parece que ignora los cambios sociales centrándose en los aspectos más económicos.

En una segunda parte, mucho más breve y sin desarrollar, la Comisión define 5 objetivos y propone diferentes líneas de acción para llegar a ellos.

Para la CES, los cinco objetivos son deseables, lo que ya no está claro es que todas las medidas propuestas por la Comisión sean viables, que otras sean positivas o incluso que algunas de ellas no lleven precisamente al objetivo contrario al deseado. En todo caso, y para todas ellas, es necesario contar con el doble nivel, nacional y europeo, y con la idea de que deben ser fruto de una amplia consulta, negociación y consenso, entre muy diferentes actores.

El primer objetivo del Libro Blanco es: potenciar la adquisición de nuevos conocimientos. Propone como acciones: el reconocimiento de competencias, favorecer la movilidad y apoyar la creación de los multimedia educativos.

Hay por tanto un cambio de vocabulario que a los sindicatos nos parece peligroso. No se habla en todo el texto de cualificaciones, como si hubiera una cualificación de base asumida por todo el mundo, jóvenes y adultos, que no es en absoluto reflejo de la realidad. Para la CES se trata de potenciar nuevos conocimientos, nuevas competencias como parte integrante de la cualificación, y considerar que ésta es un resultado de un doble aprendizaje, formal e informal, en los centros de formación y en el lugar de trabajo. De hecho el debate es todavía muy nuevo en la sociedad. En una perspectiva de formación permanente, la creación de conexiones entre los diferentes tipos de formación es fundamental así como su reconocimiento.

Favorecer la movilidad de las personas no es tan fácil, vistas las limitaciones del Tratado de la Unión. La propuesta de una "carta personal de competencias" nos parece utópica si no se resuelve previamente el tema de la validación y reconocimiento a nivel europeo.

El segundo objetivo del Libro Blanco es: acercar la escuela a la empresa. Este es uno de los aspectos donde la necesidad de acuerdos y colaboración entre los interlocutores sociales se hacen más evidente, a todos los niveles. La propuesta de la creación de un aprendiz europeo presenta numerosos problemas puesto que la cultura del aprendizaje varía de un país a otro, así como sus relaciones con el sistema formal.

El tercer objetivo es luchar contra la exclusión. El Libro Blanco propone apoyar las experiencias de "escuela para una segunda oportunidad", así como la creación de un servicio de voluntariado europeo. Para la CES la segunda oportunidad es importante, pero se trata de garantizar el acceso a ella. De hecho estas propuestas han sido muy contestadas y en estos momentos no está clara la dirección que va a tomar la Comisión.

El cuarto objetivo es dominar tres lenguas comunitarias. Perfecto. Pero para dominar tres lenguas será necesario primero dominar dos, y esto en la mayoría de la población no es evidente. Hay que considerar además el problema enorme de aprendizaje que plantea la utilización de lenguas maternas distintas a las del Estado, para un colectivo muy importante de personas y que necesita un refuerzo especial.

El quinto objetivo del Libro Blanco: Tratar sobre un plan de igualdad la inversión física y en formación. Propone analizar y hacer propuestas con respecto a las inversiones en capital humano y sobre el tratamiento contable y fiscal de los gastos en formación. De esto tenemos mucha experiencia en numerosos países ya que las ayudas y desgravaciones existen prácticamente en todos. La exigencia de un seguimiento, de una evaluación de resultados en términos de empleo es el tema principal.

Comité Paritario:

Comité del Diálogo Social- Grupo Educación- Formación

A nivel europeo, y dentro del Marco del Diálogo Social, la UNICE, CEEP y CES se han comprometido a desarrollar una serie de temas, de interés común para organizaciones empresariales y sindicales:

1. La formación a lo largo de la vida.
2. La orientación profesional.
3. Cualificaciones.
4. Recursos y financiación.

Si vemos el contenido de estos temas, podemos comprobar que no son temas alejados de los objetivos del Libro Blanco, así como tampoco de las prioridades y objetivos de los programas e iniciativas de la Comisión en materia de formación profesional. Para la CES, es importante la colaboración conjunta, a nivel europeo y a nivel nacional, así como la transferencia de experiencias en este terreno y entre los diferentes países.

En este sentido hemos publicado diferentes compendios: "Dispositivo de apoyo al diálogo social sobre la Formación Continuada: Innovación y diversidad de prácticas de diálogo entre los interlocutores sociales", donde se recogen 60 estudios de cosas interesantes, así como un trabajo de recopilación sobre las relaciones entre diálogo social y sistemas de formación en Europa. En segundo lugar, un compendio de prácticas de formación profesional para mujeres: "La FP pour l'égalité des chances; 50 projets qui bousculent des habitudes en Europe". Todos ellos editados por la Comisión Europea, en colaboración con la Dirección General XXII.

Divendres, 15 de novembre

OBSTACLES I FACILITADORS DE LA INSERCIÓ PROFESSIONAL DELS TITULATS D'FP INICIAL A CATALUNYA

Josep Franci i Carreté (Fundació Serveis Cultura Popular)

1. Obstacles i facilitadors de la inserció professional dels titulats d'FP: la situació a Catalunya

1.1. Els joves i la inserció professional: tres ts generals de l'escenari

La persistència del problema de l'atur és una de les qüestions cabdals de la història del darrer quart del segle XX. Aquesta afirmació és igualment certa en la gran majoria de països europeus. En aquest sentit, el fet que Alemanya rindi actualment uns índex d'atur del 10% -per molt que una part sigui adjudicable a l'impacte de la unificació- és il·lustratiu de les dificultats de les economies de mercat per a garantir la plena ocupació. Des de la crisi de 1973, els successius cicles de recuperació econòmica no han tingut la potència suficient per a reduir les distàncies entre els excedents de força de treball i els llocs de treball disponibles.

Tot i que en l'escenari que volem descriure també hi incideixen factors fins a cert punt externs a la problemàtica de l'atur juvenil (per exemple, l'encariment generalitzat del treball), considerem que la contracció persistent de l'ocupació ha estat l'arrel més important de l'alteració de les condicions en què els joves realitzen actualment la seva transició a la vida adulta i activa. Aquest fet ha tingut impactes de gran trascendència en la inserció professional dels joves:

- La precarietat s'ha consolidat com la forma més habitual d'ocupació dels joves. En combinació amb uns índexs alts d'atur registrat, la subocupació, els contractes temporals i un rosari d'entrades i sortides del mercat de treball caracteritzen fortament els itineraris d'inserció. Les mesures aplicades des de l'inici de la reforma laboral han donat forma legal a aquesta situació generalitzada, com comprovarem més encavant.
- Una de les respostes habituals dels sistemes educatius formals europeus davant la problemàtica de l'atur juvenil ha estat l'allargament de la durada de l'escolarització obligatòria (mesura en part justificable -s'eleva el nivell de formació dels recursos humans- i en part dictada per la incapacitat de trobar altres alternatives al potencial crític de grans contingents de joves sense feina. Paral·lelament a aquestes mesures, les escases perspectives d'ingrés al mercat de treball han empès molts joves a allargar el seu pas pel sistema educatiu per tal de millorar els seus avantatges competitius en l'accés als llocs de treball. Així, l'augment de l'escolarització real ha estat superior al previsible a partir de la perllongació legal de l'escolarització obligatòria, especialment amb un fort augment de contingents de joves en les franges postobligatòries de l'ensenyament secundari. L'augment de la participació dels joves en activitats d'educació no formal completa el panorama en l'àmbit de la formació.

- Els itineraris de la inserció social i professional són més llargs i complexos. Les dificultats per accedir a fonts d'ingressos estables han perllongat la joventut - més estrictament, el pas a la vida adulta i activa- i l'han allunyada inexorablement del clixé de la juventut, divino tesoro, que actualment només han conservat plena vigència en la incitació al consum propiciada pels mitjans de comunicació. La diversitat de condicions i processos presideixen els itineraris d'inserció, en els quals persisteixen desigualtats en funció de l'origen social, recorregut pel sistema educatiu, sexe, territori de procedència...

Aquest conjunt de factors obliguen a caracteritzar la inserció professional dels joves com un procés -i, a més, un procés complex- i no pas com una situació amb moments clarament identificables i seqüencials:

És molt comú el discurs segons el qual la inserció professional es produeix en tres temps definits: temps u, desenvolupament d'un itinerari escolar; temps dos, penetració i temps d'espera en el mercat de treball com a demandant de la primera feina; temps tres, accés a una ocupació assalariada amb un contracte de treball regularitzat. Els resultats de la nostra investigació mostren clarament que el procés d'inserció no és lineal ni pot ser interpretat d'aquesta forma (Casal, Masjuan i Planas, 1991; 207).

En aquest marc de confusió tan allunyat del premi noucentista a la feina ben feta han de mirar de trobar feina els titulats de l'actual i la futura FP inicial.

1.1.1. Lesombres del paisatge. La manca d'informació estadística.

Uns dels principals problemes amb què topa el coneixement quantitatiu i qualitatiu dels processos d'inserció professional dels titulats d'FP és la manca d'una informació estadística. Es disposa, simplement, de retalls d'estadística, de finestres que permeten de veure una petita part del paisatge i endevinar-ne la resta. Si es pensa en la magnitud dels recursos que es dediquen a programes -formatius, de promoció de l'ocupació, etc- que haurien de basar-se en un coneixement precís dels problemes que pretenen solucionar, és més que raonable dedicar-ne una mínima part a disposar d'un sistema d'informació estadística sobre els processos d'inserció professional digne de tal nom.

No es tracta, només, de manca de informació estadística sobre la inserció professional dels titulats d'FP o de qualsevol altra etapa o nivell educatiu/formatiu. És un problema de més abast que afecta el coneixement global de la inserció social i professional dels joves. Casal, Masjuan i Planas no han exposat amb encert:

Amb el model que es vulgui, sembla necessari que les administracions públiques implantin un sistema regular de informació estadística com els que existeixen a la majoria de països de la CE per cobrir la informació sobre els itineraris de inserció professional i social dels joves espanyols, amb caràcter global (tot articulant el conjunt d'aspectes que simultàneament influeixen en la seva «transició») i amb caràcter de itinerari que hauria de cobrir, d'una forma o d'altra, l'etapa 14-31 anys.

L'actual sistema de informació estadística no acompleix la condició de globalitat, ni tan sols s'hi acosta, ni la condició de cobrir itineraris; està basat en la informació sobre aspectes parciais i sobre situacions puntuals, la qual cosa facilita anàlisis falses i interpretacions enganyoses sobre el món complex dels processos de inserció professional i social dels joves.

Fins ara, les investigacions puntuals han abastat el poc espai que s'ha cobert en aquest terreny; aquest no és el camí, segons el nostre parer, per cobrir la informació sobre una temàtica en la qual es basen un gran nombre de polítiques socials (especialment les d'educació i treball) i a la qual es dediquen tants recursos públics. (Casal, Masjuan i Planas, 1991; 211-212).

1.2. Les incapacitats del sistema: els obstacles

1.2.1. La passivitat com a resposta institucional a la fossilització dels títols de formació professional

Aquest ha estat un tema recurrent en les crítiques a l'actual sistema d'FP inicial i en el debat previ a la configuració del nou. S'ha dit a bastament que moltes de les branques i especialitats de l'FP de 1970 eren obsoletes tant des del punt de vista quantitatiu (excés de titulats en relació a les demandes del mercat de treball) com qualitatiu (evolució desequilibrada del contingut de les professions i el currículum dels estudis que pretesament hi conduïen). S'ha parlat de la necessitat de correspondència entre les qualificacions requerides en el mercat de treball i l'oferta d'FP inicial. Una bona part de la crítica i la discussió eren justificades i necessàries. La realitat no era precisament gasiva en exemples de la desproporció de la «producció» de titulats per a franges molt saturades del mercat del treball:

En relació a la família de branques de serveis, la connurbació barcelonina marca fortes diferències d'ocupació respecte a la resta de comarques (63% enfront d'un 87,75%). Això sembla atribuible al gran nombre d'alumnes de les branques Llar i Sanitat en aquest territori, on hi ha uns índexs de desocupació alarmants (INCANOP, 1988; 39-40).

Trobaríem també exemples del «gap» produït en moltes branques entre la ràpida evolució de les professions i els canvis molt més epidèrmics de les titulacions d'FP corresponents, però no és ara el moment d'entrar-hi a fons. Volem remarcar, especialment, que la inexistència de procediments i mecanismes institucionals que garanteixin l'actualització dels títols de formació professional en terminis raonables de temps ha estat, i és, un factor de retard i un obstacle en el procés de inserció professional dels titulats d'FP. La «fossilització» dels títols comporta pèrdues de temps descomunals -per seguir amb l'exemple anterior, un titulat d'FP2 de la branca Llar ha passat cinc anys cursant uns estudis les perspectives professionals dels quals ja eren dubtoses fa anys- desorientació i frustació per als qui dediquen anys de la seva vida per a obtenir-los. Des de la perspectiva del sistema de FP inicial, és un factor de descrèdit remarcable: s'han fet uns estudis que no només no serveixen per a trobar feina sinó que a més obliguen a cops de timó traumàtics en el itinerari de inserció professional dels «damnificats».

Els desajustaments entre l'evolució dels sistema productiu i l'oferta d'FP inicial són encara més visibles si prenem com a referència de l'anàlisi l'àmbit local i comarcal. Aquesta anàlisi més *micro* accentua la visibilitat dels desequilibris, principalment a causa de l'origen caòtic de la distribució territorial de l'oferta actual d'FP:

La distribució territorial de les branques, professions i especialitats, impartides en centres públics i privats, dels estudis de formació professional a Catalunya és el resultat d'una absoluta manca d'objectius i criteris d'ordenació i planificació d'aquests estudis (Bàscones, 1995; 20).

Branques que poden mantenir un bon equilibri amb les necessitats de treballadors qualificats de Catalunya considerada globalment, poden fàcilment estar sobredimensionades o subrepresentades si prenem com a referència algunes de les principals connurbacions catalanes o moltes de les comarques del país. El factor de mobilitat geogràfica induït pels desequilibris (oferta d'FP inicial ofertes de treball a nivell local o comarcal) introduceix un nou obstacle als processos de inserció professional dels titulats.

És especialment sorprenent que tot el debat sobre l'obsolescència dels títols d'FP hagi aportat tan poques conclusions a la planificació del nou sistema. De fet, a manca de més precisions sobre la funció que el Consejo General de la Formación Profesional hagi de tenir en el procés, la concreció principal del debat ha estat l'obligatorietat, estableta per Reial Decret, de revisar periòdicament -i com a màxim cada cinc anys- el contingut dels nous títols de formació professional. També s'especifica que el Consejo General de la Formación Profesional, les administracions educatives o els agents socials poden sol·licitar aquesta revisió. Massa poc per tanta tinta vessada. Evidentment, establir quan -o cada quant de temps- es farà la revisió és positiu. Precisar qui pot demanar-la, també. Però deixar en la més absoluta indefinició el com i el que, concentra prou riscos per a anorrear la revisió reduint-la al simple tràmit nominal.

Són urgents, en aquest sentit, decisions polítiques que activin organismes com el *Bundes Institut für Berufsbildung* alemany, el *National Council of Vocational Qualifications* britànic, les *Commissions Professionnelles Consultatives* franceses i d'altres organismes similars existents als estats membres de la Unió Europea. A Espanya, el marc institucional del Consejo General de la Formación Profesional seria probablement el punt de partida més idoni i operatiu d'un organisme com els esmentats. A Catalunya, és urgent la creació del Consell Català de Formació Professional, en la línia de la proposta sintetitzada per Báscones (1995; 41-43). Cal, a més, que aquests organismes contemplin l'establiment de funcions delegades en «*antenes*» d'àmbit local i comarcal amb capacitat, si més no, per a la formulació de recomanacions sobre canvis en l'oferta territorial d'FP inicial.

No es tracta de demanar al sistema allò que no pot fer, és a dir, d'exigir-li una capacitat d'anticipació a les necessitats del sistema productiu que, per definició, no pot tenir. En un període de canvis accelerats en què ni empresaris, ni organitzacions empresarials o poders públics no són capaços de preveure amb fiabilitat els escenaris econòmics a mitjà termini, exigir que el sistema d'FP inicial tingui una alta capacitat d'anticipació en el proveïment de treballadors qualificats és, com a mínim, abusiu. Es tracta, això sí, de corregir casos obvis de desajustament i evitar el malbaratament de recursos públics i privats i l'engany a joves que entren en un *cul de sac* amb expectatives condemnades al fracàs.

1.2.2. Una especialització excessiva que accelera l'obsolescència dels títols de formació professional

Juntament amb la manca de mecanismes institucionals per a l'actualització permanent del catàleg de títols de formació professional, l'excés d'especialització de moltes de les branques i especialitats de l'actual FP és un factor que n'accelera l'obsolescència en relació a l'evolució del mercat de treball. Aquesta ha estat una de les crítiques estel·lars al sistema d'FP de 1970. Podríem sintetitzar-la en una frase com ara l' FP obliga a decisions prematures sobre les professions i dóna una formació massa especialitzada que sovint té poca correspondència amb les necessitats del mercat de treball. Contra això es reclamava l'augment del pes específic de la formació per a la polivalència. En relació a aquestes crítiques -que compartim en el fonamental i hem defensat en la nostra pràctica professional- val la pena fer algunes puntualitzacions:

- El plantejament inadequat de les branques d'FP1 eé fora de discussió. Fossin quines fossin les branques previstes, una formació que especialitzi a dos anys vista del límit d'edat permès per a treballar està condemnat al fracàs, i més encara si els seus usuaris hi accedien amb l'etiqueta de fracassats.
- L'especialització de l' FP2 ha estat menys real d'allò que la relació de títols i els continguts del programes formatius semblen indicar. Ens expliquem. Si s'analitzen les especialitats atenent només a la diversitat de títols i al contingut explícit dels corresponents currulums, s'ha de concloure que l' FP2 tenia un nombre exagerat d'especialitats que el grau d'especialitat/especialització de cadascuna d'elles era igualment desmesurat. Si, en canvi, s'analitza el que podríem anomenar l' "FP2 real", les conclusions de l'anàlisi han de ser molt diferents. D'una banda, perquè el gruix més important d'estudiants d'FP2 es concentra en molt poques branques. De l'altra, perquè els programes formatius oficials ha estat sovint un element decoratiu i els programes formatius reals, *mutatis mutandis*, han tingut una capacitat d'innovació i d'adaptació als requeriments dels seus mercats de treball locals molt superior a la inflexibilitat dels programes oficials corresponents. Tots aquests factors expliquen la notable contribució de l' FP2 al proveïment de tècnics qualificats durant el període 1985-1991.

Els plantejaments "fundacionals" del nou sistema d'FP inicial reposaven sobre la crítica a l'excés d'especialització i la defensa de la polivalència com una de les característiques definitòries del sistema:

La formació professional específica és el component de l'Educació Tècnico-Professional del disseny de la qual sembla ser una de les claus del futur sistema. Ha de garantir la polivalència de tota formació, a través de la seva vinculació amb el sistema educatiu, així com una adaptació fàcil a les necessitats concretes dels sectors productius per la seva connexió amb el món de les empreses (MEC, 1988;25. El subratllat és nostre.

La progressiva definició dels trets fonamentals del nou sistema ha desdibuixat aquestes intencions iniciales fins a reduir la polivalència de l' FP inicial a la mínima expressió. El catàleg finalment aprovat i consensuat entre totes les comunitats autònombes conté una remarcable varietat de títols, cadascun dels quals corresponen a cicles formatius amb una forta especialització. La feblesa, ja comentada, dels mecanismes institucionals per a l'avaluació i revisió del catàleg i el contingut dels títols i, principalment, la imprevisibilitat

dels canvis en el sistema productiu -o almenys les grans dificultats per a fer previsions amb marges de temps que permetin la reacció corresponent del sistema d'FP inicial- comporta riscos molt elevats d'obsolescència ràpida dels nous títols, amb els corresponents efectes negatius per a la inserció professional dels titulats, que és l'aspecte que aquí ens interessa. Seria desitjable que les actualitzacions periòdiques dels títols reprenguessin l'orientació inicial cap a una formació de caire més polivalent.

1.2.3 Pèrdua de funcionalitat en el proveïment de tècnics al sector industrial

Els augments dels índexs d'escolarització a Catalunya i a tot Espanya ha comportat l'elevació dels nivells de formació inicial de la població jove, fenomen que coincideix plenament amb bona part dels països del nostre entorn europeu. La conseqüència gairebé immediata d'un nivell superior de formació inicial és l'increment corresponent de les expectatives laborals i de promoció social d'aquells que han dedicat temps i esforç a formar-se millor. En el millor dels casos, hi haurà una resistència a acceptar treballs poc o molt poc qualificats. Vist de la perspectiva dels sectors d'activitat econòmica, l'increment de les expectatives vol dir, globalment, pressió per a integrar-se en el sector terciari abandonant l'industrial, com han explicat amb precisió Merino i Planas:

A la nostra cultura, estudiar és equivalent a aspirar a treballar en el terciari de "coll blanc" (...) Quan l'escolarització s'amplia a la secundària postobligatòria, fins a proporcions que només exlouen els fracassats escolars, es planteja un desequilibri entre necessitats de mà d'obra qualificada en la producció directa i joves amb bona formació escolar disposats a formar-se per a aquest tipus d'activitats (Merino, R. i Planas, J., 1996-185)

La conseqüència és doble: en primer lloc, es comprimeixen els accessos des de l' FP inicial al sector serveis, sobretot si tenim en compte que també és el sector de destinació de les persones que estan en possessió del títol de BUP/COU. En segon lloc, es perdren oportunitats en el sector industrial. És habitual, en les comparacions entre l'oferta de formació professional i les demandes del mercat de treball en un àmbit territorial concret, constatar demandes no cobertes a causa d'una oferta de formació feble. És el cas, per citar un exemple concret, comprovat per López Palma a la comarca del Baix Llobregat.

En examinar les ofertes no cobertes sempre hi ha un buit de professions que són impartides en un grau mínim, tant per la formació professional reglada com per la formació ocupacional. Per posar un exemple, professions com ara paleta, mecànic, patronistes i talladors, fuster, cuiner, etc., no es corresponen amb les necessitats del mercat de treball. Ofereix aquestes professions clàssiques hauria de ser un dels objectius principals de la reforma (López Palma, 1995;135)

El sistema d'FP inicial mostra poca capacitat per a contrarestar aquesta inèrcia "terciarista". Val a dir que modificar les expectatives de la població jove no és precisament una empresa fàcil i que, d'altra banda, no es pot demanar a l' FP inicial que carregui en solitari el pes d'un problema que, estrictament, no es gesta al si del propi sistema. Però és indubtable que certes inèrcies de l'actual FP inicial -significadament la profusió dels ensenyaments de la branca administrativa els ensenyaments de la qual tenen un cost inferior al de les branques industrials- van a favor del corrent quan valdria més oposar-s'hi.

La "compresió" de l'accés al sector serveis des de l' FP afegeix un obstacle evident als processos d'inserció professional. També no fa, paradoxalment, el fet que es perdi oportunitats d'inserció en algunes professions vinculades al sector industrial. Si els empresaris no solen trobar els tècnics que necessiten en l' FP inicial, és evident que recorren a altres fonts de reclutament de personal i a altres ofertes i possibilitats de formació. És el que actualment ja passa amb el recurs a la formació ocupacional, per al personal de nova contractació, i a l'oferta de formació continuada, notablement enfortida des de la signatura de l'Acuerdo Nacional de Formación Continua de 1993, per als treballadors en actiu. Si aquests recursos funcionen, l' FP inicial tendeix a oblidar-se com a proveïdor refiable de tècnics qualificats, les possibilitats d'inserció professional dels quals es redueixen. I, a llarg termini, aquesta disminució del potencial de les branques *industrials* de l' FP inicial, acaba tenint també repercussions negatives en els dispositius de formació continuada. Hi ha, a més, problemes de més volada:

La mà d'obra que avui s'incorpora al mercat de treball és la que constituirà el gruix de la població ocupada d'aquí a vint anys, i el nivell de formació de base serà el que la caracteritzarà. Hem de tenir en compte que al nostre país, tradicionalment, aportar una major qualificació al mercat de treball s'ha fet sempre per mitjà de les noves generacions i no pel reciclatge de les generacions adultes. A més, segons les previsions demogràfiques, en l'horitzó de l'any 2015 hi haurà una reducció radical de les noves incorporacions al mercat de treball de mà d'obra jove a causa del dèficit demogràfic de la dècada dels anys vuitanta i noranta, i la manca de qualificació de la població ocupada pot adquirir dimensions importants (CIREM, 1994;212)

Aquest problema d'abast general pot ser més acusat en el sector industrial. Cal, en resum, un esforç de difusió i publicitat de les branques industrial de l' FP inicial i un èmfasi en les seves possibilitats d'inserció mitjançant activitats d'orientació professional.

1.2.4 Insuficiències de l'orientació professional inicial

La manca de serveis d'orientació professional és probablement un dels obstacles que incideix d'una forma negativa més punyent en els itineraris d'inserció professional dels titulats d'FP. Les conclusions d'un estudi de Farriols i Inglés són contundents pel que fa a la situació de l'orientació professional inicial a Catalunya:

El diagnòstic de la situació actual de l'orientació a Catalunya no pot ser altre que constatar l'absència d'un autèntic sistema (...) Hi ha iniciatives, experiències i determinats serveis, sovint de caràcter local; molts d'ells gaudeixen d'un bon nivell de qualitat i treballen de manera rigorosa, però malauradament es tracta de realitats inconnexes i desestructurades. Ni l'orientació en termes generals, ni l'orientació professional inicial com a sector específic, disposen d'un plantejament general ni de l'articulació imprescindible per a atendre les necessitats d'informació i consell escolari/o professional que requereixen avui el ciutadans i ciutadanes de Catalunya (Farriols i Inglés, 1994;99).

El fet que l'orientació professional es redueixi a iniciatives i serveis molt esparsos i distribuïts desigualment en el territori català, afegeix dosis de confusió en el coneixement del món del treball, l'autoconeixement i la presa de decisions del titulats d'FP que, massa sovint, construeixen de forma intuïtiva i empirista els seus itineraris d'inserció professional.

Sovint, també, recorren a serveis d'ocupació locals o a l'INEM, les tasques d'orientació dels quals difícilment poden recollir de forma satisfactòria i integral la problemàtica de la inserció professional dels joves.

Fem nostres les conlusions de Farriols i Inglés sobre les caracerístiques fonamentals del sistema d'orientació professional inicial que cal bastir a Catalunya. Afegeim, només, que un sistema coherent d'orientació evitaria frustacions i permetria d'optimitzar la disponibilitat de tècnics en moments i llocs requerits pel mercat de treball, la qual cosa tindria un evident impacte econòmic positiu i compensaria els costos de creació del sistema.

1.2.5 Massa incògnites per a un sistema nou

Allò que es desconeix sol generar ideologia en el sentit marxià del terme, és a dir, representacions falses de la realitat. A hores d'ara, les incògnites que encara perviuen sobre els resultats previstos i/o previsibles de la nova formació professional són terreny adobat per a la ideologia o, en el millor dels casos, l'escepticisme. Hi ha manques de concreció importants en diversos aspectes:

- Manca completar la publicació de tots els dissenys curriculars dels cicles formatius (a hores d'ara, juliol 1996, n'han aparegut una vintena). Aquest, en tot cas, no sembla ser el problema més greu ja que el ritme actual d'elaboració sembla que permetrà de disposar dels dissenys curriculars amb temps suficient.
- Manquen moltes precisions sobre el mapa escolar de la formació professional. Fins ara els centres d'FP només coneixen el nombre de cicles que se'ls autoritza i la família professional a la qual pertany cadascun d'ells. És alguna cosa, però no permet de clarificar a nivell territorial quina és concretament l'oferta d'FP inicial i s'avorten, així, intervencions dels agents socials i del mateix professorat que podrien modificar, millorant-les, les decisions de l'administració educativa. Els arguments adduïts per algun responsable en el sentit que el dinamisme del sistema productiu aconsellava no completar encara el mapa de la formació professional són, amb tots els respectes, excuses de mal pagador.
- No hi ha hagut una acció coherent de formació del professorat per a la nova formació professional, tot i els esforços desenvolupats per l'administració educativa. No dubten de la qualitat de les activitats desenvolupades ni de la bona intenció del intents d'acció coordinada fets des de l'administració educativa. Però els resultats són insuficients per a fer front amb garanties als reptes de la implantació del nou sistema i, principalment, no s'han definit les línies generals en què s'ha de bassar la formació permanent d'un professorat com el d'FP que, a causa dels canvis necessaris que han d'experimentar els currículums que imparteix, té necessitat de períodes d'actualització més periòdics que el professorat de la resta d'etapes educatives.

- L'experiència acumulada fins ara en els Mòduls Professionals-2, antecedents dels futurs cicles formatius de grau mitjà, ha alimentat tots els dubtes sobre la seva eficàcia i sobre la possibilitat que es converteixin en una versió millorada de l'eterna *ventafocs*. L'absència d'avaluació de la fase experimental del nou sistema d'FP no ha permès de confirmar temors o allunyar dubtes, la qual cosa no ha fet més que alimentar-los i ajornar possibles solucions, si és que calen, als moments poc desitjables de les urgències.
- No hi ha previsions -o almenys no es coneixen- sobre les partides pressupostàries que han de permetre, en els centres públics, una renovació substancial dels equipaments actuals. Més encara, no s'ha aclarit com es dotaran els actuals centres de batxillerat que hauran d'impartir cicles formatius.
- No s'ha aclarit, en un període presidit per les restriccions en els pressupostos de l'Estat i l'estrés de Maastricht, d'on sortiran els recursos que han de permetre -aquest any si! potenciar els primers passos del nou sistema.

Tot plegat, no permet de presentar un panorama clar i definit d'allò que es pretén que sigui l' FP inicial a partir d'ara. Aquesta impossibilitat resulta més greu si es té en compte que una percepció nítida del que ha de ser l' FP interessa tant als actors del sistema educatiu - estudiants i professorat- com als agents socials com a usuaris del "producte final" del sistema i, per tant, jutges d'un sistema que només empraran com a proveïdors de tècnics si en coneixen bé el funcionament. Ens referim, en parlar d'agents socials, no a les cúpules dels sindicats o les organitzacions empresarials, sinó als empresaris de cada municipi o comarca que són els que, segons l'ús que facin de la nova FP, en determinaran en el seu valor d'ús a les empreses i el seu valor de canvi en el mercat de treball.

No ens podem estar de dir que totes les inconcrecions esmentades, per molt que facin referència a fets encara reversibles, desperten tots els fantasmes del fracàs en l'aplicació de la LGE de 1970. Fa molts anys que tothom ha estat d'acord a afirmar que la LGE va fracassar més per les condicions d'aplicació que no pas pel text legislatiu en si. Havent-hi aquest precedent, les incògnites d'ara són menys perdonables i poden degenerar en una manca de credibilitat del nou sistema i en una pèrdua de la capacitat d'inserció professional dels seus titulats.

Aquesta hipotètica pèrdua de credibilitat seria més greu si considerem, que com mostren les conclusions d'una evaluació dels mòduls professionals en el territori de gestió directa de l'antic Ministerio de Educación y Ciència, la percepció dels empresaris sobre la contribució dels mòduls professionals a la inserció no era negativa:

També hi ha diferències rellevants a l'hora d'opinar sobre les possibilitats d'inserció en el món laboral que ofereix l'ensenyament de Mòduls davant del d'FP, i respecte a la quantitat d'hores de pràctiques en empresa que tenen uns alumnes i altres. Mentre els representants de les empreses de Mòduls pensen que aquest tipus d'ensenyament ofereix més possibilitats, els de les empreses d'FP no estan d'acord amb aquesta afirmació i, a més, creuen que els alumnes d'FP tenen més hores de pràctiques que els de Mòduls. Potser aquesta darrera afirmació es degui a que les empreses només jutgen els alumnes que, efectivament, tenen pràctiques. És cert que els que cursen FP i tenen pràctiques hi dediquen més hores, però només un 42'6% d'aquests alumnes en tenen (Alvaro et at., 1993;101. El subratllat és nostre).

Tot i que es tracti de l'avaluació d'un realitat aliena a Catalunya, les conclusions són extrapolables i mostren que, en la mesura que el coneixen, les empreses valoren positivament el nou sistema d'FP (potser no més que l'anterior, però tampoc menys). Si les actuals indefinicions no permeten d'aclarir en temps suficient el panorama general, l'interregne pot convertir-se en un cultiu innecessari d'escepticisme.

Hem deixat volgudament per al final les indefinicions que afecten els Programes de Garantia Social (PGS) previstos a la LOGSE. Es podria objectar que aquest no és un problema que afecti les possibilitats d'incerció del titulats d'FP perquè els PGS no formen part del sistema de formació professional previst a la LOGSE. aquest és, però, un criteri estrictament nominal. Els PGS, si no són capaços de fornir una qualificació professional que millori les perspectives d'inserció professional dels seus beneficiaris, estan condemnats al fracàs. I aquesta qualificació han d'aconseguir-la mitjançant metodologies poc escolars i amb empreses que facilitin períodes de formació pràctica als alumnes dels PGS. A tot el món un dispositiu de formació com aquest pot tenir molts noms -formació per al treball, educació ocupacional, formació vocacional i uns quants més- però sempre és el que en l'entorn europeu s'entén com a formació professional. Fins i tot la concepció més academicista del PGS, la que prisma el seu component de reinserció en el sistema educatiu formal, la referència d'aquesta reinserció són les proves d'accés als cicles formatius d'FP de grau mitjà, amb la qual cosa els PGS confirmen, de rebot, la seva vinculació estreta al futur sistema d'FP inicial.

Per bé que mai no s'insistirà prou que cal introduir canvis en l'ensenyament general, especialment en la futura educació secundària obligatòria, que redueixi els índexs actuals de fracàs o exclusió escolar -la denominació depèn de qui es vulgui que carregui els neulers- també és evident que una projecció mínimament realista de la situació actual fa afirmar que els PGS podrien accomplir una tasca fonamental per al país: la de millorar la qualificació professional de la franja de la joventut -i de la futura població adulta- que accedeix amb més males condicions al mercat de treball. Si abans la possessió d'una credencial acadèmica suposava un avantatge competitiu en el mercat de treball, l'elevació general dels nivells de formació inicial de la població ha generalitzat les credencials i ha convertit el fet de no tenir-ne en l'element de distinció, òbviament negativa, que condueix molt directament a l'atur i la inestabilitat laboral:

A Europa, malgrat que el nivell mitjà de formació dels joves ha pujat en els darrers anys, les dificultats d'inserció professional afecten de manera generalitzada tots els joves i, de manera més aguda, aquells que no disposen d'una formació inicial mínima i es veuen condemnats a la inestabilitat laboral i a la baixa qualitat del treball pròpies del mercat secundari (Merino i Planas, 1996,181)

En aquest context, la contribució del PGS com a dispositiu de formació professional té un enorme potencial, sempre que no es converteixi, com l'actual FP1, en un clos de reclusió dels exclosos escolars. Uns PGS potents poden contribuir al prestigi del nou sistema d'FP inicial als ulls de les empreses en el sentit d'incrementar la seva versatilitat com a proveïdor de mà d'obra qualificada a diferents nivells i, per tant, com a recurs habitual per a les noves contractacions. En cas contrari, entraran en acció hàbits de segregació que tendiran a refermar el criteri nominal que el PGS no són formació professional per tal de salvar la resta del sistema -i les possibilitats d'inserció que pugui oferir- tot condemnant una part no menys tenible del jovent a renovar en el mercat de treball el seu fracàs a l'escola.

Si, com hem intentat mostrar, els PGS incideixen en una de les problemàtiques més sensibles de tot el sistema escolar, és més que lamentable l'estat actual de deixadesa en la seva planificació i ordenació. En aquest sentit, Catalunya està deixant escapar la possibilitat de generalitzar com a model una de les experiències precursores dels PGS: els Plans de Transició al Treball. Si en la resta del sistema persisteixen les incògnites però tenim algunes certeses, en els PGS els termes s'inverteixen, tot afectant la credibilitat global dels diferents dispositius d'FP inicial i sotmetent a riscos innecessaris les possibilitats d'inserció dels futurs titulats.

1.2.6 Poc coneixement del nou sistema d'FP inicial entre els agents ocupadors

Hauríem pogut considerar aquest apartat com una part de l'anterior. Però, tot i ser una conseqüència de les indefinicions del nou sistema i d'un procès erràtic i poc eficaç de difusió i informació pública, té prou entitat pròpia com per a tractar-lo específicament en aquest apartat.

Tot i que no hi ha dades concloents -no hi ha hagut estudis al respecte- la pràctica professional dels qui, des del sector de la formació, mantenen un contacte estret amb treballadors i empresaris permet d'affirmar, encara que sigui provisionalment, que les empreses coneixen poc els canvis que la reforma introduceix en l' FP inicial¹. En un sistema que requereix la intervenció directa de les empreses, aquesta situació és preocupant. En primer lloc, perquè és un risc per a la viabilitat de les pràctiques obligatòries en empreses, tema sempre delicat en un país com el nostre amb poca tradició de formació de alternança. En segon lloc, perquè el desconeixement de la formació que hauran rebut els futurs titulats d'FP pot contreure la demanda que actualment tenen.

Les empreses no tenen una percepció nítida d'allò que pot aportar la nova FP. És urgent que comencin a tenir-la i que el nou sistema no hagi de fer la mateixa travessia del desert que l' FP2 fins a aconseguir-la de forma bastant majoritària. Dos requisits són necessaris en aquest procés de difusió: que es garanteixi l'amplia participació de sindicats i organitzacions empresarials -que són qui disposa de canals de comunicació més directes amb treballadors i empresaris- i que es reservi per a altres ocasions l'argot habitual del professorat i l'administració educativa. Som testimonis directes de les cares de perplexitat que molts responsables de les empreses han fet en intentar comprendre la terminologia dels quaderns d'avaluació de les pràctiques dels mòduls professionals experimentals (aproximadament la mateixa que nosaltres fem en voler entendre un xinès parlant en el seu idioma nadiu). No cal repetir aquest error en un procés generalitzat de divulgació i difusió de la nova FP inicial.

¹S'han fet, val a dir-ho, poques accions de difusió. Destaquem, encara que la seva finalitat no sigui la difusió, el programa de formació de tutors d'empresa endegat pel Consell de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya en el marc del Programa E+E.

1.2.7 No es faciliten fòrmules de combinació educació-treball

Com s'ha constatat en diversos estudis, el nombre de joves que comparteixen estudis i feina és molt elevat. Les causes són clares: el ja esmentat perllongament dels períodes de permanència en el sistema educatiu formal fa l'escolaritat i les necessitats d'autonomia dels joves -necessitat d'ingressos propis o pressions familiars per a disposar-ne- coincideixin en el temps. Això empreny molts joves a buscar feines que siguin compatibles amb els estudis. En el cas invers, molts joves que han pogut accedir a una ocupació -normalment precària i poc qualificada- busquen en les credencials acadèmiques una alternativa per a la millora de la seva situació laboral. Casal, Masjuan i Planas han quantificat, en el seu estudi sobre la inserció social i professional del joves, les dimensions d'aquesta realitat en tres zones de Catalunya:

TAULA 1. Percentatges, segons sexe i territori, dels joves de 25 anys que han combinat, durant algun període, estudis reglats amb treball

	% Total	% Treball jornada completa
Centre urbà-homes	80'0%	49'5%
Centre urbà-dones	85'5%	49'5%
Cinturó industrial-homes	63'0%	39'5%
Cinturó industrial-dones	70'2%	27'4%
Zona rural-homes	72'1%	33'3%
Zona rural-dones	70'5%	31'8%

Nota: els percentatges ho són del total d'estudiants. Font: Casal, Masjuan i Planas (1991;167)

És, per tant, una realitat generalitzada que molts joves comparteixen la formació amb la feina, per molt precària que sigui. D'altra banda, és evident que han de fer-ho contra les dificultats que els imposen tant els horaris escolars com els laborals. Estudiar i treballar alhora es fa contra corrent, a costa d'esforços titànics poc sostenibles o no podent fer bé alguna de les dues activitats: els estudis, amb la corresponent disminució de la qualitat de la formació dels joves, o la feina, la qual cosa perjudica possibilitats d'inserció professional.

Aquest és un problema que el sistema d'FP inicial no pot solucionar aïlladament. No serveix de res introduir facilitats per a fòrmules de combinació entre la formació i el treball des del sistema d'FP inicial si les polítiques d'ocupació específicament adreçades als joves actuen en sentit contrari. No hi ha signes que les polítiques d'ocupació considerin en absolut aquesta qüestió. De les modalitats de contractació introduïdes per la reforma laboral iniciada a finals de 1993, no n'hi ha cap, tret del contracte d'aprenentatge, que contempli explícitament la combinació del treball amb algun tipus de formació reglada. I el contracte d'aprenentatge tampoc no contribueix gens a solucionar el problema: d'una banda, perquè s'adreça a joves sense qualificació; d'altra, perquè el cèlebre 15% de formació que ha de rebre els joves contractats es refereix a formació no reglada i, més, el grau d'acompliment d'aquesta obligació és molt escarransit.

De la banda de l' FP inicial, els sistema actual no facilita gens la combinació estudis-treball, tot i que sigui freqüent que els cursos d'FP2 s'imparteixin en horari de tarda a causa de l'*overbooking* de molts centres. Això afavoreix, per casualitat, que hi hagi estudiants que poden compartir un treball a temps parcial en horari de matí amb els cursos d'FP2 en horari de tarda. És un cas curiós com els errors en la quantificació de la demanda de formació professional poden convertir-se en un factor que, a escala molt reduïda, resta algun obstacle al procés d'inserció professional d'alguns titulats.

En el nou sistema, aquest és un aspecte que s'ha contemplat ja d'entrada. Els nous títols de formació professional solen incorporar una relació de mòduls que poden ser objecte de correspondència amb la pràctica laboral. Hem de dir sense reserves que es tracta d'un primer pas possitiu. Ara manca veure com s'explotarà aquesta possibilitat oberta, és a dir, quins procediments permetran de fer valdre a l'escola els aprenentatges fets a la feina i si aquests procediments tindran el grau d'obertura suficient com per a facilitar una combinació d'educació i treball molt més ajustada a la situació concreta dels joves.

Si s'aconseguís, s'hauria eliminat un obstacle per a la inserció, almenys en l' FP inicial i s'hauria guanyat en la qualitat dels aprenentatges -tant en el centres escolars com en els centres de treball.

1.3 Els factors de suport: facilitadors des de l' FP incial

1.3.1 El prestigi de l' FP de segon grau

L'element més remarcable de suport a la inserció dels titulats d'FP el prestigi assolit per l' FP de segon grau. Aquest prestigi ja es podia constatar a finals dels vuitanta:

La FP2 és, en general, una carrera amb sortida laboral apreciada tant pels ocupadors com pels propis titulats (INCANOP, 1988;39)

I continua essent reconegut actualment:

L' FP2 ha aconseguit una imatge i un espai clar en el mercat de treball, la qual cosa no és fàcil en un país on la formació professional no té tradició i, encara que sigui per raons d'edat, la major part dels empresaris no disposen d'una imatge clara del seu contingut i la seva utilitat (Merino i Planas, 1996;197).

Fins i tot en els primers documents dels Ministerio de Educación y Ciencia que perfilaven els elements fonamentals d'un nou sistema d'FP i, com a conseqüència, es criticaven els errors de l'actual (FP2 inclosa), es reconeixia el bon nivell assolit per l' FP2:

La Formació Professional-2 que, per regla general, té un alumnat més motivat i mitjans material més bons, ha conegut un auge rellevant en els darrers anys i ha obtingut rendiments més bons no només en termes acadèmics sinó també perquè forneix més oportunitats d'obtenció d'un lloc de treball. (MEC, 1988;13).

Aquest prestigi ha estat sens dubte el principal factor de suport que han trobat els titulats d'FP en el seu procés d'inserció professional, perquè ha constituït una magnífica carta de

presentació en les empreses. Aquesta realitat significa un repte molt important per a la nova formació professional, que ha d'intentar com a mínim mantenir el nivell assolit fins ara, més encara, si tenim en compte que hi ha col·lectius que han canalitzat les seves expectatives a través de l' FP2:

És interessant destacar la major capacitat d'adaptació, i per tant d'èxit, a l' FP, especialment a l' FP2, d'alguns col·lectius d'origen social, econòmic i cultural obrer. L'expectativa d'ascens social mitjançant la formació professional segurament hi juga un paper clau. Cal retenir aquest fet per quan analitzen els possibles impactes de la reforma educativa en curs, que modifica en paper de la formació professional com a mitjà d'ascens social per a certs col·lectius (CIREM, 1995;219).

1.3.2 Els avenços de la formació en alternança

Fa temps, el célebre informe Schwartz ja assenyalava la formació en alternança com un dels factors que afavorien la inserció professional. En el decenni llarg transcorregut des de la seva publicació, aquest diagnòstic ha mantingut la seva vigència. Són diversos els elements de suport que l'alternança escolaempresa aporta a la inserció professional dels seus beneficiaris:

- Permet de conèixer en directe les vies d'accés al treball i, en conseqüència, alternatives més realistes per a accedir-hi.
- Afegeix experiència preprofessional al *curriculum vitae* dels estudiants, element ben valorat en el processos de selecció de personal.
- Aporta un coneixement real del món del treball que facilita la construcció d'una certa identitat professional i l'eliminació d'idees preconcebudes.
- És un procediment de selecció de personal ben valorat per les empreses que s'entenen com una via fiable per a les contractacions i que l'utilitzen de forma compartida amb altres vies més clàssiques de selecció. Com ha assenyalat Rotger (1996;209-210), les empreses solen utilitzar aquest procediment de selecció de dues formes: una immediata -en la qual la perspectiva dela contractació preval sobre els aspectes formatius- i una altra diferida -en la qual dels alumnes que fan les pràctiques a satisfacció de l'empresa s'incorporen a una borsa de candidats a futures contractacions.

La formació en alternança afavoreix la inserció professional i, per tant, els avenços registrats a Catalunya en aquest sentit han estat un bon suport a la inserció dels titulats d'FP. Més encara, aquest és un dels aspectes en què el nou sistema d'FP inicial ha potenciat, si més no en les disposicions legals, els encerts de l'anterior. La bona predisposició de les empreses sembla garantir un nombre suficient de places de pràctiques, més enllà dels atacs de pànic inicials d'algunes administracions educatives.

1.3.3 Fluxos escola-empresa en l'àmbit local

Els darrers anys han vist un increment molt remarcable de les relacions entre els centres de formació professional i les empreses en l'àmbit local i comarcal. El factor principal que ha afavorit aquest apropament ha estat el creixement de les pràctiques en empreses. En alguns casos, s'han creat organismes d'àmbit comarcal per a consolidar les pràctiques i facilitar la relació entre els agents del sector educatiu i el productiu. És el cas, per citar exemples rellevants, de la Fundació per al foment dels ensenyaments professionals i agraris, a la Garrotxa; la Fundació Lacetània, al Bages, o la Fundació Delta al Baix Llobregat. Ha estat en l'àmbit local/comarcal que l'actual FP inicial ha començat a trencar la seva reclusió en el marc escolar i que les empreses han començat a modificar, amb fets concrets, la seva actitud de desconfiança en relació a la formació que s'impartia en els centres d'FP. D'aquest apropament se n'ha beneficiat la funció positiva que els centres d'FP poden jugar -i efectivament juguen, com comprovarem més endavant- en el suport a la inserció professional dels seus alumnes. Ha estat, en definitiva, un facilitador de la inserció professional dels titulats d'FP.

La potencialitat d'aquests primers passos -hi ha encara molt camí a recórrer- en les relacions entre centres d'FP i empreses és considerable:

Dels acords escola-empresa necessaris per al desenvolupament de la formació en alternança, se'n deriva una relació i una comunicació estable, allò que s'ha anomenat una "xarxa intel.ligent". Aquesta xarxa intel.ligent és la base per a tot un conjunt que poden, al mateix temps, estalviar despeses a escoles i empreses i donar coherència a tota la FP -la inicial i la contínua- d'una localitat o zona determinada. És la base per a donar als actuals centres d'FP i als futurs centres de secundària una dimensió de centre local de formació professional, és a dir, de centre que dinamitza i acull una part significativa de les accions de formació professional (Cañete i Franci, 1994;35).

Aquest marc augmentaria l'eficàcia de les borses de treball i de les activitats de suport a la inserció professional dels centres d'FP, que comentem en l'apartat següent.

1.3.4 El suport dels centres d'FP a la inserció professional

Des de la dècada passada, la intervenció dels centres d'FP en els processos d'inserció dels seus propis titulats ha estat rellevant:

Hom considera de gran interès el paper cabdal que han jugat els propis centres d'FP en l'ocupació dels titulats, fins i tot per sobre d'altres vies o institucions. Els centres educatius han estat via de contractació en un total de 25'9% dels casos (INCANOP, 1988;41).

Amb les oscil.lacions obligades per conjuntures econòmiques canviants, els centres d'FP han continuat mantenint un bon nivell de suport a la inserció professional, principalment pel que fa als primers passos -la cerca de la primera ocupació- d'un procés que hem definit com a llarg i complex. Evidentment, estan en una posició privilegiada per a donar aquest suport: unes vacances d'estiu difícilment evaporen relacions generades al llarg d'un quants anys. En la mesura que el centre compti amb una relació fluida amb les empreses de l'entorn per a les

pràctiques en alternança és gairebé inevitable que no li arribin ofertes de treball i, quan això es produeix, el recurs més immediat que té són els antics alumnes del centre que busquen feina. A més, molts centres compten amb borses de treball que formalitzen i potencien allò que en moltes ocasions és una intervenció molt més espontània i poc estructurada.

Amb el temps, però, aquesta intervenció dels centres d'FP es va diluir i amb ella la seva contribució positiva al procés d'inserció dels seus titulats considerat globalment. Fonamentalment, perquè estem parlant de la contribució dels centres d'FP i no de la del sistema com a tal. Els centres donen suport a la inserció professional tot i no comptar amb recursos específics per a fer-ho. És lògic que el suport minvi quan el temps va fent més gran la distància amb els exalumnes i que, per tant, es contribueixi poc a fases del procés d'inserció professional que van més enllà de la primera feina. Es perd així un gran potencial finançable amb molts menys recursos que els que s'hi han dedicat i es dediquen a grans dispositius institucionals d'eficàcia més reduïda, almenys pel que fa a resultats en l'ocupació dels joves.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALVARO, M. (1993): Evaluación de los Módulos Profesionales: Estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-profesional. Madrid: CIDE.
- BÀSCONES, R. (1995): Programes de garantia social. L'última oportunitat. Barcelona: Fundació serveis de Cultura Popular, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- CAÑETE; A. i FRANCI, J. (1994): Suport educatiu a la inserció professional. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- CASAL, J.; MASJUAN, J.M. i PLANAS, J. (1991): La inserción social y profesional de los jóvenes. Madrid: CIDE.
- CIREM (1995): Èxit i fracàs escolar a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FARRIOLS, X i INGLÉS, M. (1994): L'orientació professional inicial a Catalunya. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- IFAPLAN (1989): De la escuela a la vida activa. Madrid: Editorial Popular, Ministerio de Educación y Ciencia.
- INSTITUT CATALÀ DE NOVES PROFESSIONS (1988): La inserció laboral dels titulats d'FP2 a Catalunya (1982-1986). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- LÓPEZ PALMA, F. (1995): Formació, qualificació i mercat. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- MERINO, R. i PLANAS, J. (1996): "Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar", a Temps d'Educació, 15 (177-203).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988): Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate. Madrid: MEC.
- ROTGER, JM. (1996): "Les pràctiques d'FP com a eina de formació i inserció en el mercat de treball", a Temps d'Educació, 15 (203-217).
- SCHWARTZ, B. (1985): La inserció social y profesional de los jóvenes: el informe Schwartz. Barcelona: Diputació de Barcelona.

FORMACIÓN CONTINUADA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Joan Martín i Toribio

Los cambios producidos en la sociedad, la lucha de las empresas por la competitividad y el concepto cambiante de capital humano, que substituye el clásico de "manos a la obra", hacen necesaria la adaptación de la población activa a las nuevas metodologías, nuevas formas de negocio, nuevas especialidades, etc.

Por ello, se imponen nuevos conocimientos y aptitudes o actualizar aquellos que ya se poseen. Los profesionales de la formación deben enseñar a "saber hacer" orientando la formación a este cambio tecnológico para mejorar la competitividad de las empresas.

La formación continuada es, por tanto, el elemento clave para afrontar los cambios del mundo laboral y paliar los desequilibrios producidos en los distintos sectores y servicios en este proceso de innovación tecnológica.

La Generalitat de Catalunya, desde la Direcció General d' Ocupació del Departament de Treball, ha mostrado desde siempre un gran interés en el campo de la formación ya con anterioridad a 1984, año en el que se desarrollaron las primeras acciones ocupacionales con programas dirigidos principalmente a la formación de aprendices y de trabajadores en prácticas, orientados a facilitarles el acceso o incorporación al mundo laboral.

A partir de 1986, con la incorporación de España en el MCE, se abre la posibilidad de acceder a los Fondos Estructurales Europeos, y es en 1987 cuando se gestionan en Catalunya las primeras subvenciones cofinanciadas con el FSE. Cofinanciación que incrementa considerablemente en 1988. Esto permite una notable ampliación de las acciones y de los participantes en formación ocupacional y continuada.

Ya en 1991, la Generalitat cuenta entre sus competencias acciones incluidas dentro del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), con lo que se llevan a cabo de forma ininterrumpida acciones de formación continuada a distancia para el reciclaje de trabajadores.

Pero la fecha clave en todo este proceso se sitúa a partir de 1992, año en que recibimos la transferencia de los recursos gestionados hasta el momento por el INEM (RRHH, Presupuestos y materiales -centros fijos-). Esta circunstancia posibilita una notable ampliación de las acciones de formación llevadas a cabo hasta esa fecha, con lo cual se consolida el modelo propio de formación ocupacional, en pleno funcionamiento desde ese año.

A modo de comparación, hacemos mención de los recursos gestionados con anterioridad, estimados en una cifra inferior a los 500 millones de pta., mientras que en 1995/96 se han superado ampliamente los 2.000 millones de pta.

A partir de 1995, con el cambio producido en los fondos estructurales se ha pasado de una media de poco más de 500 centros colaboradores de la Generalitat con anterioridad a 1992, a unos de los 2.500 centros censados en la actualidad.

La Generalitat y el Departament de Treball consideran la formación ocupacional y la formación continua como un instrumento activo en la política de ocupación y empleo que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, adaptados a las demandas de las empresas.

El modelo de formación propio no establece qué acciones en concreto tienen que desarrollarse, ni qué duración deben tener, sino que recoge las necesidades del mercado laboral en todo momento. Está basado en una amplia red de centros colaboradores y en la eficacia de las acciones que éstos preparan y eleboran en función de las necesidades reales de las empresas y de los sectores de producción.

Con todo ello, pretendemos huir de cualquier modelo dirigido e intervencionista, actuando más profundamente en aquellos aspectos no cubiertos por métodos de formación clásicos, con sistemas y acciones estándar, preestablecidos de antemano.

Se trata de un modelo abierto y flexible, caracterizado por la constante adaptación a los cambios continuos que se van produciendo a velocidad de vértigo. Modelo en constante desarrollo, abierto a las exigencias formativas en evolución y a las necesidades crecientes de las empresas, que quiere avanzar hacia una calidad total estableciendo mecanismos que mejoren la eficacia de los recursos humanos.

La evolución en la que nos encontramos inmersos nos obliga a cambios profundos en todos los órdenes y al uso de nuevas metodologías, tanto en las áreas directivas, como de gestión, producción, servicios, etc.

Para atender a la demanda de formación que ello comporta, debemos considerar igualmente las cargas familiares que el trabajador tiene que asumir, su horario laboral, lugar de residencia, cargo que ostenta, dispersión de colectivos, etc. y, a partir de ahí, instrumentar un sistema de formación que le permita actualizar sus conocimientos.

Nuestro objetivo principal es, pues, el mismo que se persigue en la mayoría de los países europeos: conseguir que la formación supere las limitaciones de espacio y tiempo y pueda llegar con facilidad a toda persona interesada en actualizar o profundizar sus conocimientos por alejada que se encuentre de los centros de formación, permitiendo y estructurando sistemas personalizados de trabajo y estudio.

De ahí surge la necesidad de potenciar acciones de formación continuada a distancia, o en la modalidad semipresencial propuesta por la DGO, que permita a este colectivo salidas profesionales diferentes, disponer de tiempo libre para su formación y no distorsionar su jornada laboral.

Las tecnologías de la formación están ofreciendo a lo largo de los últimos años, un escenario sumamente competitivo e innovador para el desarrollo de la inteligencia social. Desde los manuales clásicos a los sistemas multimedia, aparecen nuevas metodologías que garantizan a los trabajadores un gran abanico de oportunidades de formación y reciclaje.

Así lo demuestran los actuales sistemas europeos de formación continuada que apoyan indiscutiblemente el desarrollo de estas tendencias y metodologías.

Por lo tanto, nosotros no podemos ni debemos quedarnos al margen de esta evolución y apostamos por la tendencia actual que, según auguran diversos estudios sobre la materia, confirman que en el transcurso de unos pocos años la información se impartirá con soporte telemático en una proporción considerable o, como mínimo, se utilizará una fórmula mixta de teleeducación, multimedia y formación tradicional.

Al mismo tiempo, debemos mentalizar a las empresas (sobre todo a las PYMES), de la necesidad de la formación continua, para su adaptación al nuevo esquema laboral y a los nuevos ritmos productivos. Debemos hacerles comprender que las actividades educativas, efectuadas desde su misma empresa o desde los centros de formación complementadas con la combinación de TV, teléfono y sistemas informáticos y multimedia, proporcionarán cambios cualitativos importantes y aumentarán su competitividad.

El uso de tecnologías con soporte informático, telemático y multimedia, reducirá sensiblemente la distancia entre los individuos que necesitan recalificación y favorecerá un estudio interactivo y flexible, accesible a cualquier receptor potencial.

En síntesis, como factores positivos obtenidos con el uso de estas metodologías, tenemos:

- Ahorro de gastos de desplazamiento, tanto para los alumnos, como para las empresas, formadores, tutores, etc.
- Posibilidad de impartir simultáneamente formación a diferentes alumnos de distintas empresas simultáneamente.
- La no necesidad de coincidir ni en tiempo ni en espacio físico.
- Ritmo de aprendizaje marcado por el propio alumno, la especialidad que más se adecúa a sus necesidades o expectativas profesionales, horarios de estudio, etc.
- Aplicación de los conocimientos que se van adquiriendo a la situación real en que se encuentra laboralmente.
- Posibilidad de beneficiarse de las experiencias de otros alumnos, a través de las redes informáticas.
- Tratamiento de la información con acceso rápido y fácil.
- Contacto directo con el tutor y con otros alumnos. Sensación de tener muy cercano al tutor.
- Participación activa y elemento motivador para seguir la formación.
- Posibilidad de tomar decisiones conjuntas, puesto que se trata de un modelo basado en la toma de decisiones a partir de situaciones reales.

Vemos, por lo tanto, que en la formación continuada a distancia, es básico aprender a comunicarnos con instrumentos multimedia y redes telemáticas, tal como se está haciendo en la mayoría de los países europeos, como ya hemos apuntado.

Siempre en el bien entendido que no debe confundirse, ni intentar comparar, la formación a distancia con la presencial, puesto que son dos conceptos completamente distintos, aunque, a la vez complementarios. Ambas modalidades representan el complemento ideal y pueden llegar a ocupar una parte muy importante en el proceso de la formación continuada para la recalificación de trabajadores.

Creemos muy firmemente que la modalidad de formación SEMIPRESENCIAL, que quiere potenciarse e impulsar desde la Generalitat de Catalunya, es el sistema IDEAL para una formación que pretende huir del interés comercial con que se llevaba a cabo la formación en los años 70, y potenciar su aplicación a objetivos pedagógicos y del conocimiento de la realidad laboral.

Los principales DESTINATARIOS de la formación continuada a través de esta metodología serán, entre otros específicos:

- Profesionales con experiencia, interesados en conocer y aplicar métodos actualizados en su actividad profesional.
- Trabajadores de PYMES, con cargas familiares, con horario laboral específico, dispersión geográfica, etc. Evitará la rigidez de los horarios.
- Trabajadores con formación de base que deseen actualizarla o complementarla.
- Trabajadores de sectores profesionales específicos o por otras razones debidamente justificadas, cuyos colectivos sean difíciles de coordinar en clases presenciales homogéneas.

En todos estos casos, consideramos que el nivel de aprovechamiento es alto y permitirá a los participantes, siempre con la ayuda de las tutorías y las obligatorias sesiones presenciales mínimas, mejorar sus aptitudes y actividades laborales.

Consideramos que estas tutorías y sesiones presenciales deben programarse en función de la especialidad a impartir, de la dificultad de la materia, duración de la acción y actividad a la que ésta va dirigida. La combinación de mecanismos e instrumentos audiovisuales, informáticos o telemáticos a utilizar será el que se considere óptimo en función de la disponibilidad del centro de formación, de las empresas interesadas o del propio profesional. Podemos citar a modo de ejemplo:

- MULTIMEDIA
- CORREO ELECTRÓNICO
- BASES DE DATOS
- RED INTERNET, ETC

Por otro lado, existe la idea que el autoaprendizaje devalúa o pretende eliminar la figura del profesor, pero nada más lejos de la realidad, a nuestro parecer. Hace falta gente viva que

se comunique con el alumno, pues el nexo profesor-alumno es necesario. Gran parte del éxito de los programas de formación a distancia, radica precisamente, en el profesor que desarrolla el papel de profesor-tutor, que debe estar en contacto con el alumno siempre que éste lo necesite.

El autoaprendizaje es un recurso más y la formación continuada a distancia debe basarse en la toma de decisiones según sean las necesidades reales de las empresas y las situaciones planteadas en cada momento. Es decir = SITUACIÓN REAL = CONFLICTO = TOMA DE DECISIÓN = FORMACIÓN ESPECÍFICA elaborada por centros experimentados y capacitados para ello.

De las diferentes modalidades de formación a distancia que pueden plantearse en la actualidad, la GENERALITAT DE CATALUNYA opta por la INTERACTIVIDAD ASÍNCRONA con soporte informático y redes de comunicación.

El autoestudio, con las tutorías y sesiones presenciales que hemos apuntado, creemos que es la opción con más futuro a corto plazo para colectivos que necesiten urgentemente actualizar su formación, ya que permite una alta flexibilidad de horario y metodología.

La innovación tecnológica que día a día se está produciendo, aplicada a la formación a distancia (semipresencial), combina eficazmente instrumentos multimedia con sistemas telemáticos, bases de datos y sistemas hipertextuales, cuyo objetivo es facilitar la participación activa, la vinculación con problemas inmediatos y reales y la recalificación del alumno-trabajador, tanto en materias específicas como en aquellas necesarias para asumir el máximo de plurisdiciplinariedad.

No hay duda que la formación continuada a distancia, con el apoyo de todos estos instrumentos aplicados a la formación, será la clave de la competitividad futura; por ello, debemos mentalizar a las PYMES, que actualmente invierten en formación, tres veces menos que la media europea, de esta realidad tan evidente para el desarrollo futuro de su actividad.

En Catalunya, como hemos venido diciendo, la Generalitat está trabajando en el impulso e instrumentación de medios y sistemas que posibiliten subvenciones a sus centros colaboradores en formación ocupacional, así como las empresas que hacen igualmente formación, para que puedan impartir acciones formativas en la modalidad semipresencial con el soporte de estas tecnologías, con la finalidad que ningún trabajador o empresa que lo desee vea disminuidas las posibilidades de actualizar o recalificar sus conocimientos, sean cuales sean sus condiciones particulares de horario, ubicación, tiempo, etc.

La metodología propuesta es innovadora en dos niveles:

PEDAGÓGICAMENTE, se trata de una formación basada en la toma de decisiones de grupo, a partir de situaciones reales tipo que se le presentan al alumno/trabajador. Para tomar la decisión adecuada, el alumno deberá repasar los conceptos teóricos, estructurados en unidades de conocimiento, así como las aportaciones efectuadas por el resto del grupo. El profesor-tutor debe hacer las veces de moderador y asesor, con la finalidad de que el grupo consiga los objetivos previstos y propuestos en cada especialidad formativa y en cada situación concreta.

TECNOLÓGICAMENTE, existe la combinación de instrumentos multimedia (poniendo al alumno en situación), instrumentos hipertextuales (organización de la teoría por unidades de conocimiento), correo electrónico (comunicando al grupo y al profesor) y bases de datos (creando una biblioteca de preguntas y respuestas al alcance de todos los alumnos).

Ésta será la forma de aplicar directa y adecuadamente conceptos teóricos a situaciones reales, finalidad a la que se quiere llegar con la formación a distancia semipresencial.

Con ello se conseguirá el PRINCIPAL OBJETIVO de la formación a distancia y en nuestro caso, semipresencial: AFRONTAR EL RETO PRESENTADO POR UNA SOCIEDAD CADA VEZ MÁS TECNOLÓGICA Y COMPETITIVA, QUE EXIGE UN MAYOR NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y APTITUDES, para mantenernos en igual nivel que los países comunitarios el el ámbito laboral y en el de la formación.

CANVI ACCELERAT DE COMPETÈNCIES A LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I DESFASAMENT DE LES COMPETÈNCIES ADQUIRIDES. LA FORMACIÓ ÀMPLIA I POLIVALENT PER A TOTHOM, UN REpte D'IMAGINACIÓ CREATIVA

Alfons Formariz (*Universitat de Barcelona - AEPA*)

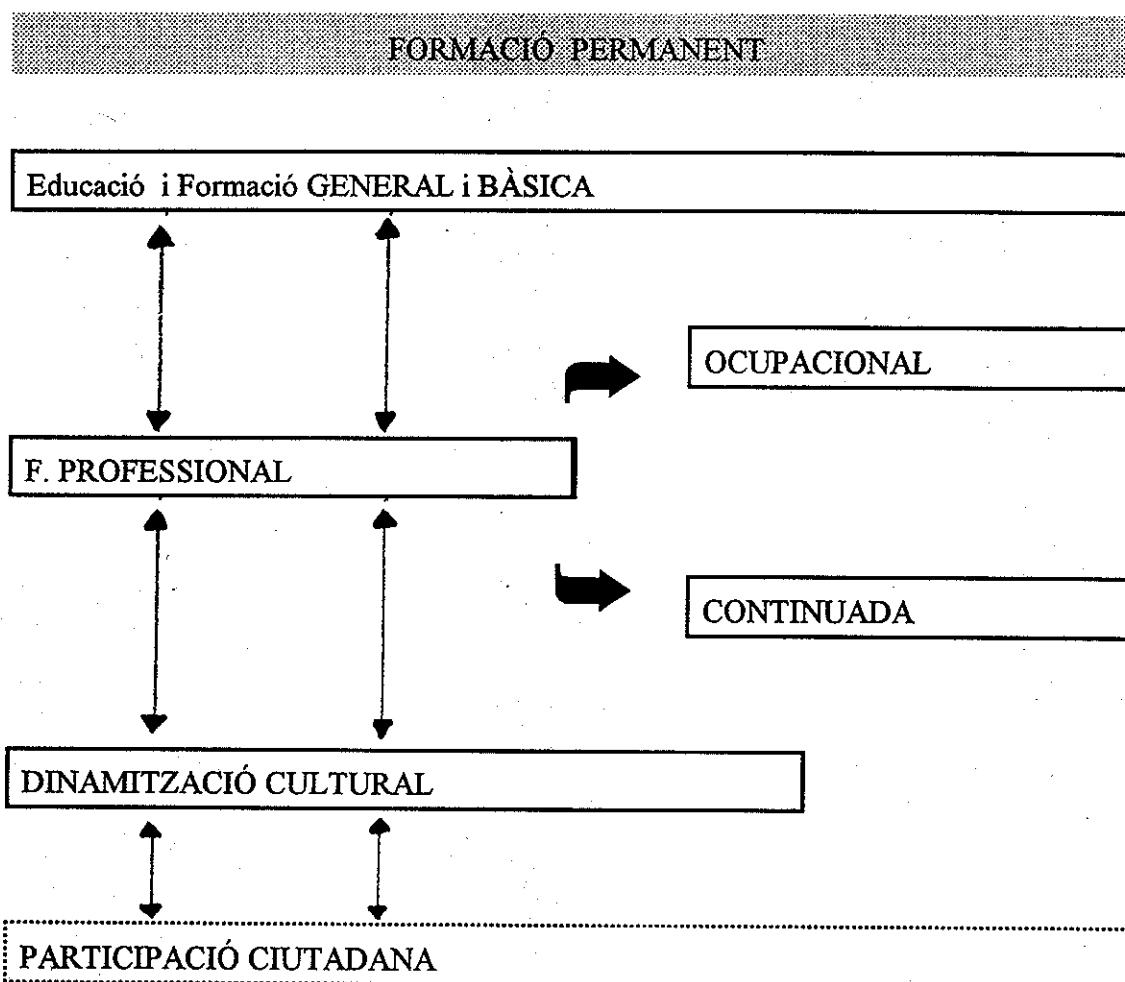
1. Formació àmplia i polivalent per a tothom. Aproximació històrica

Formació àmplia i polivalent: de quina formació estem parlant? De la formació general que hauria de tenir qualsevol persona per moure's amb seguretat a la vida quotidiana: per poder exigir els seus drets i conèixer els seus deures fonamentals, votar amb un mínim coneixement de causa, cercar feina, comprendre un text escrit estàndard o el llenguatge audiovisual elemental, circular amb una mica de comoditat entre els caixers automàtics, les targetes de crèdit i les màquines d'expendre bitllets, poder participar amb autoconfiança en una reunió de l'APA o del club esportiu, ser un consumidor de productes o serveis crític a un nivell elemental, tenir certa sensibilitat per l'art, seguir un telenotícies amb una base de coneixements suficient, poder ajudar els fills a les matèries escolars en les etapes infantil o primària, cercar un nom en una Guia de telèfons o un concepte en una enciclopèdia, situar-se en un mapa de carreteres, omplir un imprimés de correus o el full del cens o del padró, tenir eines per entendre la mecànica de l'IRPF, posicionar-se de forma mínimament raonada sobre els problemes mediambientals que l'affecten directament, decidir sobre la seva pròpia salut amb una aproximació elemental als criteris que utilitzen els metges, en un futur immediat (ja gairebé present) usar el llenguatge d'usuari dels ordinadors i, a causa de tots aquests coneixements, habilitats i competències, ser valorat i valorar-se suficientment a si mateix en relació als altres i tenir l'autoestima necessària que li permeti caminar per la vida amb unes mínimes garanties d'èxit en la convivència, la participació i la inserció social.

Aquesta formació l'hauria de tenir tothom, ja que les situacions que hem descrit a títol d'exemple pertanyen a la vida quotidiana i afecten tothom, bé sigui com a obligacions socials a complir, com a drets a exigir o com a circumstàncies a gaudir. Per tant, aquesta formació hauria de ser d'ampli espectre, polivalent, multifactorial, contextualitzada i generalitzada. Aquesta formació és el que en altres contexts anomenem *educació i formació general i bàsica*, tot i que el terme "bàsica" està contaminat per una llarga tradició que l'ha fet derivar a dimensions força "escolars" i "acadèmiques" que es resisteixen a ser modificades. Formació que *tothom hauria de tenir*, val la pena repetir-ho, perquè un sector de la població no es vegi socialment obligat a partir en el joc de la vida amb les cartes marcades pels tafurs i lobbies anònims que determinen la desigualtat sociocultural i afavoreixen la dualitzat social.

L'educació general i bàsica és una de les categories de la formació permanent o al llarg de tota la vida, com s'esquematitza en el quadre següent:

ÀMBITS DE L'EDUCACIÓ i FORMACIÓ PERMANENT amb PERSONES ADULTES



Les fletxes ascendents i descendents volen significar que aquests àmbits no poden considerar-se com a compartiments estancs. Al revés, sovint seria absolutament necessari que la formació bàsica formés part d'una actuació en formació professional o cultural, etc. També volen significar que a vegades ni és fàcil ni gaire útil discernir si una actuació és cultural o de formació bàsica o ocupacional. En relació a la participació ciutadana més que un àmbit específic hauria de ser un objectiu comú a la major part d'actuacions educatives amb persones adultes.

Els sectors de professionals lliberals o els executius fa temps que han assumit la necessitat de continuar-se preparant, de posar-se al dia un cop acabada la carrera. En canvi, entre els sectors del treball manual, per bona part de la població adulta, no ha estat ni normal ni lògic la preparació posterior a l'obtenció de les "quatre regles", ja que el sistema de producció repetitiu i monòton ho feia, per una altra banda, absolutament inútil. A les capes populars de la població no se'ls ha ajudat que se sentin subjectes actius d'educació quan han esdevingut persones adultes. Ni tan sols en el tipus de formació ocupacional o continuada.

Val la pena remarcar, no obstant això, que els sectors populars no estan culturalment estancats quan deixen de ser infants. També van augmentant la seva cultura, però no en funció de cursos de perfeccionament o per a la millora de la feina, sinó més aviat a través de les seves afecions o de la reflexió sovint inconscient, però continuada, sobre la seva pròpia experiència. L'"era de l'atur" i de la popularització de la formació ocupacional i contínua és recent. És lògic, per tant, que encara avui continuem per inèrcia immersos en la cultura "d'un temps per estudiar, un temps per treballar", malgrat que això ja no sigui així per a sectors importants de la població.

A aquesta distribució superada del temps vital (o en vies de superació forçada), la infància i l'adolescència per estudiar, la joventut i l'etapa adulta per treballar correspon el concepte d'educació compensatòria o de segona oportunitat que podria formular-se així: si no es va obtenir la formació bàsica en el seu temps, s'han de compensar els déficits - fonamentalment de coneixements instrumentals i acadèmics - en una segona oportunitat. Durant un segle aquesta "segona oportunitat" l'han cobert des del sector públic els mateixos educadors de la "primera oportunitat", els mestres i les mestres de la infància, fent hores extraordinaries i en l'espai de la pròpia escola infantil. Això ha reforçat el caràcter escolar i compensatori de l'educació bàsica amb persones adultes. Però ni abans era veritat el concepte de segona oportunitat per a àmplies capes de la població, que mai no van poder tenir la primera, ni ara són inamovibles les competències bàsiques al llarg del cicle vital d'una persona.

És a dir, ens haurem d'acostumar a contemplar la vida com una oportunitat continuada de preparació i de posar-nos al dia, des de punts de partida diferents per a cada persona i en cada moment. Fins i tot ens haurem d'acostumar tots a assolir competències bàsiques més enllà dels anys escolars, ja que els subjectes de la formació bàsica avui ja no són només els-que-no-tenen-el-graduat-escolar o no-saben-llegir-o-escrivre, sinó també els que fan un curs d'informàtica per a usuaris, o assisteixen a una escola de pares, s'apunten a un curs de comptabilitat bàsica per a associacions o a un de coneixements sobre salut preventiva. Els subjectes potencials de la formació general i bàsica som tota la població adulta.

La formació general i bàsica de persones adultes actual, amb l'estructura organitzativa i programàtica de les escoles d'adults, neix entre nosaltres a les darreries del franquisme, ara fa 20 anys aproximadament, junt amb l'ampli moviment de lluita per la igualtat i les llibertats. L'educació i la formació general i bàsica s'entenen com a eines d'alliberament de les capes populars que no havien aconseguit una instrucció acadèmica: "sense cultura no es pot ser lliure", deien els eslògans del moment, o "un llibre ens farà lliures". Neix amb el suport de grups organitzats del moment (associacions de veïns, grups culturals, cristians, ateneus, etc.) que compartien en aquest tema les mateixes preocupacions i objectius.

Un cop es va aconseguir la institucionalització de la reivindicació fonamental - tenir una escola d'adults al barri o al municipi - aquests grups es van desentendre del problema -

problema resolt - i van deixar a càrrec exclusivament del professorat la gestió i orientació de les escoles. El professorat, que en moltes ocasions havia sorgit dels mateixos grups i de la mateixa lluita social, passà a ser contractat pel Ministeri d'Educació o la Conselleria corresponent, quan es van realitzar les transferències en matèria educativa.

D'aquesta manera l'"escola d'adults", l'"escola d'EPA" com dèiem en aquell moment, que havia estat pensada com un hipòtic recurs cultural/educatiu del barri o del municipi, comença a configurar-se com a recurs de l'Administració Educativa per al barri. Poc a poc la seva tasca de dinamització cultural es va reduint a un servei educatiu compensatori. En conseqüència, la població adulta local que havia de ser el subjecte que orientés el seu propi procés cultural a través de les escoles d'adults entre d'altres instàncies, esdevé progressivament objecte d'una institució i un programa escolar adaptat a les persones adultes.

"Progressivament" significa que és un procés lent, no homogeni, no igual a tot arreu, no a tot arreu, però indica una tendència generalitzada contra la qual la resistència al desgast requereix cada vegada una dosi més gran d'arguments, i el manteniment o la creació de projectes innovadors i específics xoca amb totes les dificultats dels corrents socials acomodaticis i pragmàtics, i dels departaments responsables fortament escolaritzants.

Existia, per tant, en els començaments un equilibri entre a) una estructura organitzativa i funcional -l'escola d'adults-, compensatòria pel seu paralelisme amb el model escolar/infantil, i b) unes tendències educatives crítiques i radicals que es reflectien en les metodologies, en els temaris, en el llenguatge o en la presència de l'escola d'adults en el debat veïnal i sociocultural del moment. Tal equilibri es decantava en aquells orígens per les tendències crítiques i radicals, especialment si tenim en compte que en un primer moment a l'estructura escolar li mancava el seu suport natural, l'administració educativa, que en els setanta i en els primers vuitanta ni entenia, ni l'interessava massa l'educació de persones adultes.

Han passat vint anys des dels començaments. La societat ha canviat molt. Aquell equilibri inicial s'ha decantat en moltes escoles d'adults, triomfant les tendències més compensatòries i escolars, precisament quan aquestes tendències tenen menys sentit social com apuntàvem més amunt. Són escolars als centres d'adults públics les referències legals fonamentals, el o els "cossos" administratius docents, el temps i els objectius de dedicació professional (fonamentalment lectius per norma), els ritmes anuals (el curs), l'organització dels centres, l'estructura directiva, la inspecció, els criteris d'avaluació inicial dels participants, l'equiparació dels nivells, el rerefons teòric, la distribució de l'espai, la configuració de les aules, gran part de la terminologia utilitzada, la consideració estratègica de l'educació i formació de persones adultes, sovint el retorn als llibres de text infantils estandarditzats, les dificultats a la participació oberta de tots els implicats en el procés educatiu, etc.

Des d'aquesta perspectiva és coherent la percepció social de l'objectiu de l'educació bàsica de persones adultes. Si preguntéssim a la gent què hi fa avui, per a què serveix una escola d'adults, la resposta majoritària seria: alfabetitzar i preparar per a l'obtenció del títol de graduat escolar a aquells que no l'han obtingut en el seu moment. En consonància amb aquesta resposta, si preguntéssim quina ha de ser l'administració responsable, molta gent respondria, l'Administració Educativa. Si finalment preguntéssim quins programes formatius hi ha actualment amb l'objectiu que hem establert per a la formació general i bàsica, és a dir,

que tota la població, -tota-, tingui aquelles eines necessàries per poder considerar-se i ser considerada ciutadans i ciutadanes de ple dret, amb autonomia i capacitat per navegar pels corrents canviants de la quotidianitat, probablement no sabrien què respondre.

El que en realitat està passant és que precisament els programes formatius polivalents, generals, d'ampli espectre, els programes d'educació i formació bàsica, s'han vist reduïts només a dos, per més que molt importants, l'alfabetització i el graduat escolar, desvirtuant la vasta perspectiva de futur d'aquesta formació fonamental.

La identificació problemàtica, inexacta, però socialment assimilada que equipara "educació d'adults" o més concretament "educació bàsica d'adults" amb aprenentatge compensatori, escolar, més o menys adaptat a l'edat adulta és per tant el resultat d'un llarg procés històric centenari, amb una vessant teòrica, una altra d'organitzativa i metodològica, i una altra de normativa i administrativa o d'administracions responsables. Podríem concretar la nostra *postura contrària a tal identificació compensatòria* amb unes quantes tesis.

1. *Tota la població*, a més de la cultura pròpia fruit de l'experiència personal, necessita aquells altres mínims culturals i socials que la societat valora, que ajuden a interpretar-la i a actuar com a ciutadans i ciutadanes adultes.
2. La formació àmplia i polivalent que necessita tota la població, la formació general i bàsica, *no es basa a mirar el passat per compensar* allò no obtingut en el seu moment, sinó en recrear culturalment el present i gestionar el futur a partir de les noves necessitats formatives personals i de les competències prèviament adquirides.
3. A mesura que *la societat va renovant les competències necessàries*, les persones adultes han d'adquirir els nous coneixements i les noves habilitats exigides. Aquestes noves competències poden esdevenir bàsiques i imprescindibles per a tota la població en el decurs de pocs anys.
4. Els programes i les estructures organitzatives que donin resposta a les necessitats de formació general, polivalent i bàsica no poden tenir caràcter "escolar". Han de ser pensats *partint de la condició adulta*. Han de ser específics, oberts, compatibles, molt flexibles i integrats. El model "escolar" dels centres d'adults, per tant, no és ni útil, ni adequat per resoldre les necessitats formatives bàsiques de les persones adultes.
5. *Els ajuntaments* han de jugar a partir d'ara un paper decisiu en l'orientació i la gestió compartida dels programes de formació polivalent, general i bàsica amb persones adultes, tenint en compte que l'objectiu d'aquests programes ha de ser dinamitzar la cultura i les competències de tota la població perquè tinguin les eines necessàries per exercir els seus drets i deures com a ciutadans i ciutadanes, participin en el desenvolupament social a tots els nivells que desitgin i gaudeixin de la vida en societat.²

² Ens hem de preguntar per què els ens locals impulsen de forma compartida la formació ocupacional, la formació cultural o l'aprenentatge del català per a adults (tot això és formació amb persones adultes, sovint bàsica), mentre que es desentenen de l'"educació i la formació bàsica d'adults". La formació bàsica es atribuïda competencialment de forma exclusiva a l'Administració Autonòmica (tot i que sovint la pressió pública i el bon criteri de moltes administracions locals els fan actuar eficaçment en aquest sector educatiu, malgrat no sentir-se competents). Aquest fet de desentendre's és síntoma d'aquesta identificació inexacta entre educació bàsica amb persones adultes i educació "escolar", compensatòria de dèficits.

Un esquema d'aquest nou concepte de formació polivalent, general i bàsica inclouria les següents dimensions, coneixements, habilitats i destreses, posant l'accent en una o altra dimensió en funció del programa respectiu:

DIMENSIONS de l'Educació/Formació GENERAL i BÀSICA

1. CULTURA INSTRUMENTAL = CONTINGUTS
2. PROCEDIMENTS COGNITIUS = APRENDRE A APRENDRE
3. HABILITATS PRÀCTIQUES = APRENDRE A FER
4. HABILITATS SOCIALS = CONVIURE i INTERVENIR en la SOC.
5. DIMENSIONS PERSONALS = APRENDRE A SER

2. Els canvis profunds d'aquests darrers vint anys: el canvi accelerat de competències

Fa vint anys, doncs, neix l'estructura actual de l'educació i la formació bàsica d'adults, intentant donar resposta a les necessitats culturals de tota la població adulta del moment. Però mentre les mentalitats sobre la formació general i bàsica, l'estructura organitzativa i el seu programa educatiu han sofert petits canvis d'orientació - amb excepcions -, la societat s'ha renovat en profunditat. Fem una llista no completa de les transformacions que ha sofert la societat en aquests darrers vint anys per comprovar l'abisme creat entre necessitats de formació adulta i resposta educativa:

Canvis estructurals en la societat:

- la societat de la informació impregna les estructures socials
- hi ha una presència quotidiana de noves tecnologies
- l'economia productiva i financera s'ha globalitzat i internacionalitzat (el perill del lliure mercat global com a ideologia).
- dualitzat de la societat: presència del quart món
- hi ha una immigració creixent de la perifèria del sistema

Canvis demogràfics i de la vida quotidiana

- caiguda de l'índex de natalitat
- enveliment de la població
- nous plantejaments de la vida en parella, el matrimoni i la intimitat

Canvis en l'estructura del treball:

- l'atur de llarga durada

- l'atur juvenil
- l'angoixa de l'atur i la desesperança davant el futur
- les prejubilacions anticipades
- la precarietat del treball
- l'accés de la dona al treball (manteniment de la desigualtat salarial)

Canvis en el discurs "alternatiu"/transformador

- el franquisme ja és història per a bona part de la població
- la caiguda del mur de Berlín i del socialisme real: la falta apparent de referents³
- l'"esquerra" pot aparèixer com a "conservadora" (de les conquestes de l'Estat del Benestar) i la "dreta" es presenta com a promotora de la "llibertat" i el "canvi" (privatitzacions, eficàcia en la gestió, llibertat de mercat i d'escola)
- al discurs vermell/violeta s'afegeix el verd (ecologisme), el blanc (antimilitarisme), el de la solidaritat amb el Tercer Món i el Quart Món

Alguns dels nous estímuls formatius:

- la UE i el tractat de Maastricht: l'aprenentatge d' idiomes
- l'augment de cadenes de televisió i el fenomen de la sobreinformació
- les xarxes de comunicació telemàtica: cap a internet

Canvis des de el punt de vista de la formació de persones adultes:

- increment i dualització de l'oferta pública formativa
- l'aparició de la formació ocupacional i continuada
- l'increment de l'oferta cultural
- l'increment de l'educació a distància i de la autoformació
- la LOGSE i la Llei de Formació d'Adults
- nova percepció social de la formació de persones adultes: la percepció social de la formació bàsica

Nou vocabulari, nous conceptes per a una nova realitat:

es poden ressenyar prop de 200 termes i conceptes nous dús quotidià, per codificar la realitat tecnològica i social apareguda en aquests darrers quinze o vint anys.

En conseqüència, també han aparegut nous públics a l'educació i formació bàsica:

- immigrants del Tercer Món
- col·lectius de difícil inserció i perceptors del PIRMI
- aturats de llarga durada i prejubilats
- sectors aturats amb necessitats preocupacionals
- joves sense el títol de graduat

En vint anys la societat ha canviat en profunditat, però les estructures i els programes de la formació bàsica són els mateixos de fa vint anys. L'obsolescència és evident.

³

Fernández Buey proposa els següents referents a El Viejo Topo de setembre del 96: aprofundir la democràcia en l'àmbit polític i educatiu (contra l'ànsia privatitzadora), reconèixer la diversitat cultural, feminitzar el projecte alternatiu de civilització, canviar el model de desenvolupament en una direcció socioecològica, rectificar el concepte dominant d'economia (la seva neutralitat, la seva inevitabilitat)

3. La renovació accelerada de les competències culturals

La renovació accelerada de les competències socials i culturals en el món actual no fa possible a determinats collectius l'adquisició de les noves competències a partir de les destreses que ja tenen. Aquest fenomen és conegut com a *analfabetisme funcional*. La major part de les persones d'aquest collectiu han estat extensivament escolaritzades no obstant i això el pas del temps o la baixa intensitat de la seva escolarització els porta a una situació de progressiva incapacitat de reacció davant els canvis tècnics i socioculturals presents i renovats a la vida quotidiana. És una mena de remolí en la qual tot gira cap al gorg sense possibilitat de sortir-ne per poder seguir el corrent de l'aigua. És un fenomen dels països industrialitzats i la manifestació cultural de la dualitzat social.

Les dades provoquen impacte i de tant en tant, molt de tant en tant, apareixen a les pàgines dels diaris. Segons la UNESCO (EFA 2000, "Educació per a tothom", desembre 1995), al Canadà, l'any 1989, un 16% dels adults tenien dificultats per llegir les informacions escrites relacionades amb les seves necessitats quotidianes. Als EUA, l'any 1992, un de cada cinc adults era incapç de comprendre una placa en un carrer. Al Regne Unit, l'any 1995, un de cada set adults no dominava els mecanismes de la lectura, l'escriptura o el càlcul. A França, 1991, el 20% dels joves reclutats per l'exèrcit tenia dificultats per llegir un text senzill. I a Catalunya, segons un estudi de la Generalitat de 1993, el 47% no sabia resoldre un problema matemàtic consistent a calcular quantes pastilles s'haurien de prendre d'un medicament en una setmana a raó de una pastilla cada vuit hores; el 23% no sabia trobar en un plànol una farmàcia de guàrdia, el mateix percentatge no sabia escriure una adreça en un sobre i el 31% no sabia escriure la seva adreça com a remitent.

La conseqüència immediata d'aquests percentatges és la dificultat o impossibilitat per un 20 o 30% de la població (la tercera part de la societat dels "tres terços"!) de seguir qualsevol programa formatiu ocupacional, de formació continuada o cultural, si no es tenen en compte aquestes dificultats. És el famós efecte Mateu, tan invocat darrerament: qui té formació, té oferta i possibilitats de continuar-se formant; però a qui no en té, la societat li dificulta a la pràctica les possibilitats de formar-se. I com que la relació entre formació i oportunitats de trobar feina són evidents, l'efecte Mateu invocat continua: qui té menys possibilitats de trobar feina, atesa la seva manca d'instrucció i titulacions acadèmiques, té més dificultats per fer cursos ocupacionals que l'ajudin a ocupar-se; qui té més possibilitats, en canvi, de trobar feina en funció de les seves titulacions, té més oferta de cursos ocupacionals.

La formació ocupacional, la continuada o la cultural, demana cada vegada més requisits d'instrucció prèvia que un terç de la població no té. Per això, hem anat plantejant al llarg d'aquest treball que la formació bàsica hauria d'estar imbricada amb la formació ocupacional, la formació cultural i la reflexió participativa, superant les profundes i espesses barrières departamentals i institucionals. O al menys, hauria de ser constant la reivindicació de *programes integrals* dinamitzats pels ens locals i clares les estratègies per aconseguir-ho.

4. Un repte d'imaginació i intel·ligència creadora

Fa aproximadament un mes, el 12 d'octubre, un diari local publicava una notícia que ens permet plantejar alguns aspectes que val la pena tenir en compte si volem canviar la situació actual de la formació amb persones adultes, més en concret, l'educació i formació bàsica.

Es referia, la notícia, a la creació d'una "escola d'adults" per part de l'Institut d'Educació d'un ajuntament important. El diari es referia a les intencions d'un regidor "que entre sus proyectos más inmediatos prevé poner en marcha una escuela para adultos en la que se impartirán cursos de formación no reglada (subratllat nostre) y con especial atención a los colectivos de mujeres, ancianos, jóvenes o personas con una baja formación cultural. La formación de adultos para la obtención del certificado o graduado escolar es una competencia de la Generalitat (subratllat nostre). Así, el objetivo del centro municipal será buscar contenidos prácticos, como cursos de formación sanitaria, de higiene y alimentación, nutrición infantil, mantenimiento del hogar, planificación familiar o régimen jurídico civil. Estas clases se combinarían con otras sobre distintos aspectos culturales".

Si portem aquí aquesta notícia és primer de tot per aplaudir la idea. Qualsevol persona preocupada per les desigualtats socioculturals presents a la nostra societat haurà d'alegrar-se de tota activitat formativa i cultural que tingui per destinataris els collectius referits a la notícia. El problema està que hem assumit sense discussió l'atribució de competències administratives que ni ón clares teòricament, ni ajuden les capes socials que necessiten formació i titulacions bàsiques (més de la meitat de la població adulta catalana). L'actual Graduat Escolar en vies d'extinció i el Graduat en Secundària, el que certifiquen acadèmicament és que una persona ha assolit la formació bàsica:

"La etapa de educación secundaria obligatoria completa la enseñanza básica" (LOGSE, art. 17)

"La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura" (LOGSE, art. 18)

Però precisament els cursos que ressenya el periodista tenen caràcter bàsic, són bàsics. Per tant, "formació sanitària, d'higiene i alimentació, nutrició infantil, manteniment de la llar, planificació familiar", haurien de formar part del Graduat Escolar o del Graduat en Secundària, de forma optativa o obligatòria en funció del programa formatiu i de la població adulta a qui van dirigits. Que el Graduat Escolar i el futur Graduat en Secundària de moltes pràctiques educatives amb persones adultes s'hagin "escolaritzat" i "academitzat" en el pitjor sentit dels termes, que s'hagin allunyat de les necessitats reals de formació general i bàsica de la població adulta deu ser una responsabilitat social compartida, però en la qual l'administració competent haurà d'assumir la part de responsabilitat més important. La distinció entre reglada i no reglada, formal i no formal, ni és útil en la formació de persones adultes, ni aclareix res en relació a les responsabilitats administratives, com veiem per la notícia que estem comentant. Són categories de l'educació infantil, no de la formació amb persones adultes.

S'ha demostrat al llarg d'aquests anys una notable incompetència pràctica per solucionar els problemes fonamentals que planteja una formació àmplia i polivalent per a tothom, és a dir, la formació general i bàsica. En concret, no s'ha aconseguit:

1. Trencar les *separacions absurdes* entre formació ocupacional i continuada, formació bàsica, formació cultural i dinamització de la participació ciutadana. Les persones adultes, qualsevol persona, és un tot en el qual són indestriables sovint les seves necessitats de formació ocupacional i les de formació bàsica, sense la qual no pot accedir a la formació ocupacional. És ben difícil d'entendre una formació general i bàsica que no sigui cultural i que no hagi de fomentar la participació a tots els nivells.
2. Plantejar una formació general i bàsica, àmplia i polivalent desescolaritzada, desinfantilitzada. No es pot continuar pensant com adaptar el programa de Graduat Escolar o el de Graduat en Educació Secundària a les persones adultes. S'ha de *pensar en les necessitats educatives i formatives del col.lectiu concret*, programar en funció d'aquestes necessitats i, si al final d'aquest procés educatiu ha assolit les competències bàsiques sigui quina sigui la via o el procés que hagi seguit, aplicar la LOGSE i donar-li el títol corresponent del sistema educatiu: el Graduat.
3. Per tant, creiem que a la formació general i bàsica de persones adultes s'ha de *bandejar el concepte del currículum escolar* i s'ha de treballar en base a programes o projectes d'intervenció adaptats al col.lectiu concret. Aquests són les grans categories de *programes bàsics* a desenvolupar: programes per a persones amb dificultats elementals de lectura, escriptura i càlcul; programes per adquirir els coneixements i les competències bàsiques i obtenir el GES; programes per actualitzar les competències anteriorment adquirides; programes d'accés a la Universitat o als cicles professionals corresponents; programes per desenvolupar la creativitat personal; programes d'orientació bàsica; programes per assumir les responsabilitats ciutadanes, gestionar entitats socials i profundir el control col.lectiu dels serveis públics. Tots aquests programes hauran de fomentar l'autoestima personal i les habilitats socials i comunicatives.
4. El model de formació general i bàsica ha de contemplar la formació presencial, l'autoformació i la formació a distància, com a *modalitats complementàries* i no com a excloents. L'eix vertebrador de totes és la formació presencial per les possibilitats socialitzadores que presenta.
5. Des del punt de vista administratiu creiem que s'haurien de trobar fòrmules semblants al *Consorci o a un Institut d'Educació i Formació de persones adultes* que englobés les competències disperses pels Departaments autonòmics i conveniés amb els ajuntaments les actuacions territorials. Els ajuntaments haurien d'assumir la responsabilitat compartida del desenvolupament dels programes educatius amb persones adultes en el seu territori.

Mentrestant, els agents socials i les administracions (especialment la local) tenen un repte d'imaginació creativa. Cal construir una teoria i una pràctica nova de l'educació i la formació de persones adultes que parteixi de les necessitats dels col.lectius en el marc del territori. A les rigideses competencials caldrà respondre amb imaginació i audàcia. Caldrà resistir i

rebutjar les inèrcies conceptuais i pràctiques enquistades durant aquests darrers anys. Que alguna cosa se està movent ho demostren aquestes jornades, la coincidència de criteri amb responsables locals i la recent petició de la federació de municipis i províncies de competències en educació i formació de persones adultes, segons les agències de premsa del 26 de juny.

Barcelona, octubre 1996

L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL, BASE DE LA FORMACIÓ PERMANENT

Xavier Farriols (Bureau Europas)

1. EL CONCEPTE D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL:

- Antecedents i evolució (de l'orientació escolar a l'elaboració de plans personals de formació i inserció socioprofessional)
- Grup de referència
- Professionals i experts
- Un triple referent: escola, empresa i territori
- Orientació professional inicial, formació i inserció professional dels joves (orientació i transició).

2. EXEMPLES DE PRÀCTIQUES I MESURES D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL REALITZADES PER ALGUNS SISTEMES TRADICIONALS,

- Alemanya
- França
- Dinamarca
- Bèlgica
- Gran Bretanya
- Portugal

3. LA DIMENSIÓ EUROPEA EN L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL:

- La política comunitària en l'àmbit de l'orientació professional.
- Les experiències i aportacions dels programes i iniciatives comunitàries (Transició, PETRA, LEONARDO, EMPLOI)
- El valor de les pràctiques de formació a l'estrange per als joves.

ESTRATÈGIES DE FORMACIÓ A LES ORGANITZACIONS

Àngel Font Suñé

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ocupa exclusivamente de la Formación generada directamente por las necesidades de las empresas u otras instituciones privadas o públicas, independientemente de que esta formación se realice dentro o fuera de la propia organización, o en grupos donde todos los asistentes pertenezcan a una sola o a distintas entidades. Hablaremos pues de una forma genérica de la FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES.

Distintos autores, en distintas épocas, han definido la Formación en la empresa o en las organizaciones; estas definiciones, al referirse de una forma latente o patente a las finalidades últimas de la formación, suelen tener un fuerte componente ideológico, y al referirse a un concepto cambiante, muchas de ellas olvidan la importancia actual de aspectos muy importantes como por ejemplo los relacionados con la cultura corporativa.

En general puede decirse que todavía en muchas actividades empresariales o institucionales se sigue manteniendo aquella perspectiva de relación profesor/alumno que implica el adiestramiento en un oficio (o en determinadas tareas) sobre la praxis profesional o en situaciones de laboratorio o taller donde se desarrollan más o menos las capacidades de los empleados. Pero esta perspectiva tradicional ha sido hoy día ampliamente superada.

La Formación en las organizaciones hoy, consiste en la planificación y desarrollo de una serie de acciones que permiten la intervención específica sobre determinados individuos o grupos que trabajan dentro de un sistema organizativo público o privado. Esta intervención no se limita ya a aspectos instrumentales y aplicativos sino que, cada vez más, ha de tener en cuenta el desarrollo de las capacidades complejas de adaptación al cambio, el trabajo sobre las actitudes a distintos niveles y la integración de los componentes del grupo en una cultura corporativa, previa y conscientemente definida.

Dado que se vienen utilizando indistintamente diversas acepciones terminológicas para caracterizar las diversas actuaciones que se aplican a la Formación, a continuación intentamos sistematizarlas para clarificar el sentido que les hemos dado en este trabajo:

Acciones Formativas

Por acción formativa entendemos la tendència de la formación: formación reglada, no reglada, formación continuada, ocupacional, formación para cuadros, para nuevos ingresados...

Modalidades de Formación

La modalidad define el tipo de sesiones a realizar en la formación: Curso, cursillo, seminario, jornadas, autoformación, formación a distancia...

Estrategias metodológicas

Por estrategias entendemos las diversas actividades a utilizar en una o varias sesiones de formación: Método del caso, conferencia-coloquio, simulación, representación de papeles...

Recursos didácticos

Aplicamos el término recurso a los soportes escritos, audiovisuales, informáticos, etc. a utilizar en las diversas modalidades y/o estrategias de formación.

FORMACIÓN Y ENTORNO EMPRESARIAL

Entorno y competitividad

Se constata un cambio progresivamente acelerado en el entorno empresarial que afecta a los aspectos tecnológicos, económicos, políticos y socioculturales.

La incorporación de nuevas tecnologías exige un importante esfuerzo para la adaptación del personal.

La internacionalización de la economía y los mercados requiere actitudes nuevas y distintas, y un mayor grado de cualificación de los empleados. La empresa ha de ser capaz de reaccionar con rapidez a las fluctuaciones de los mercados internos y externos, bajo los condicionantes del marco legal y de las coyunturas económico-sociales de cada momento, con un creciente nivel de intervención por parte de los gobiernos y con importantes cambios demográficos y procesos migratorios.

Por otro lado, la paulatina elevación del nivel cultural de la población activa, exige la implantación de nuevos modelos organizativos y de gestión que generan profundos cambios en las estructuras empresariales, dando un papel más activo y motivador a todos sus integrantes.

Todo ello genera o es el resultado de una creciente competitividad en el entorno empresarial. Pero para mejorar la competitividad se hace imprescindible la flexibilidad a todos los niveles, la investigación y la innovación, y la mejora de la productividad, de la calidad y del servicio al cliente (Fig. 1, 2 y 3).

El elemento crítico para enfrentarse a los retos que tienen planteados las organizaciones empresariales hoy en día es la gestión eficaz y la capacidad de desarrollo de su potencial humano.

Oferta del sistema educativo

La formación previa a la incorporación al mundo profesional que suele ofrecer el Sistema Educativo es necesaria, pero cada vez más insuficiente, para dar respuesta a las necesidades cambiantes en el ámbito productivo.

Esta carencia se observa en la mayoría de los países desarrollados y afecta de una manera especial a las pequeñas y medianas empresas que tienen menos posibilidades de ponerle remedio.

La OCDE afirma que sólo una minoría de individuos pueden acceder a puestos de trabajo altamente cualificados a partir de su formación inicial.

Hoy en día se precisa una formación generalista de base, de muy buen nivel, una formación más específica previa o simultánea a la primera ocupación y después una formación permanente o continuada a lo largo de toda la vida profesional.

LA FORMACIÓN Y LOS ASPECTOS INTERNOS DE LA EMPRESA

Las políticas de recursos humanos y los nuevos modelos organizativos

La Función de Recursos Humanos ha evolucionado históricamente desde posturas disciplinarias y normativas, pasando por una etapa más centrada en los sistemas y las técnicas hasta la priorización de las políticas de desarrollo del personal.

La necesidad de las organizaciones de adaptarse con rapidez a los cambios constantes, refuerza la importancia creciente del factor humano y de la mejora de la calidad de vida laboral y de los sistemas de ascenso y de planificación de la carrera profesional, en línea con la tradicional dicotomía de hacer compatibles los objetivos de la empresa y los de sus integrantes.

Por otro lado, la elevación del nivel educativo de los empleados, facilita y repercute tanto en su propio progreso como en la calidad de las tareas que desempeñan.

Cada vez más, existe una convicción generalizada entre los dirigentes empresariales sobre la importancia de las personas para el éxito de los negocios y parece evidente que el Factor Humano es el elemento crítico que diferencia a las organizaciones punteras de las que no lo son.

A pesar de que, en teoría, todo el mundo parece estar de acuerdo con las afirmaciones anteriores, lo que no está tan claro en la práctica es que, en la mayoría de las empresas, las inversiones en el desarrollo de sus recursos humanos sean suficientes ni esté generalizado un proceso de gestión estratégica de los mismos. Quizás la razón más importante sea que los Directores de Recursos Humanos tampoco suelen participar en la definición de los planes estratégicos de sus organizaciones.

En las más recientes y solventes investigaciones a nivel europeo existe coincidencia en destacar que, hoy en día, los retos fundamentales de las empresas en materia de Recursos Humanos son, esquematizando:

- Generar mecanismos de difusión del poder en el seno de la organización.
- Desarrollar nuevas estructuras organizativas, menos jerarquizadas, más llanas y flexibles.
- Profesionalizar una fuerza laboral poco cualificada.
- Generar vías de progreso para los empleados y adoptar sistemas individualizados que retribuyan el desempeño y la consecución de objetivos (Fig. 4).

Fig. 1

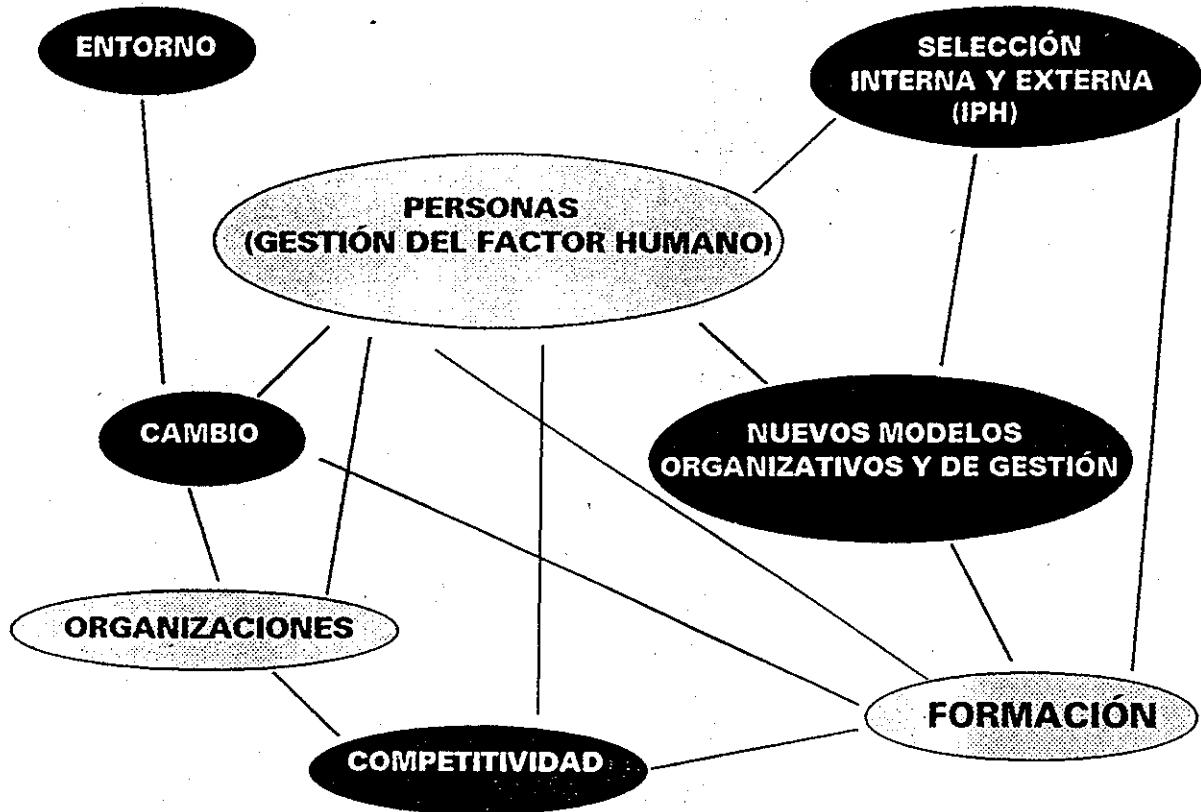


Fig. 2



Fig. 3

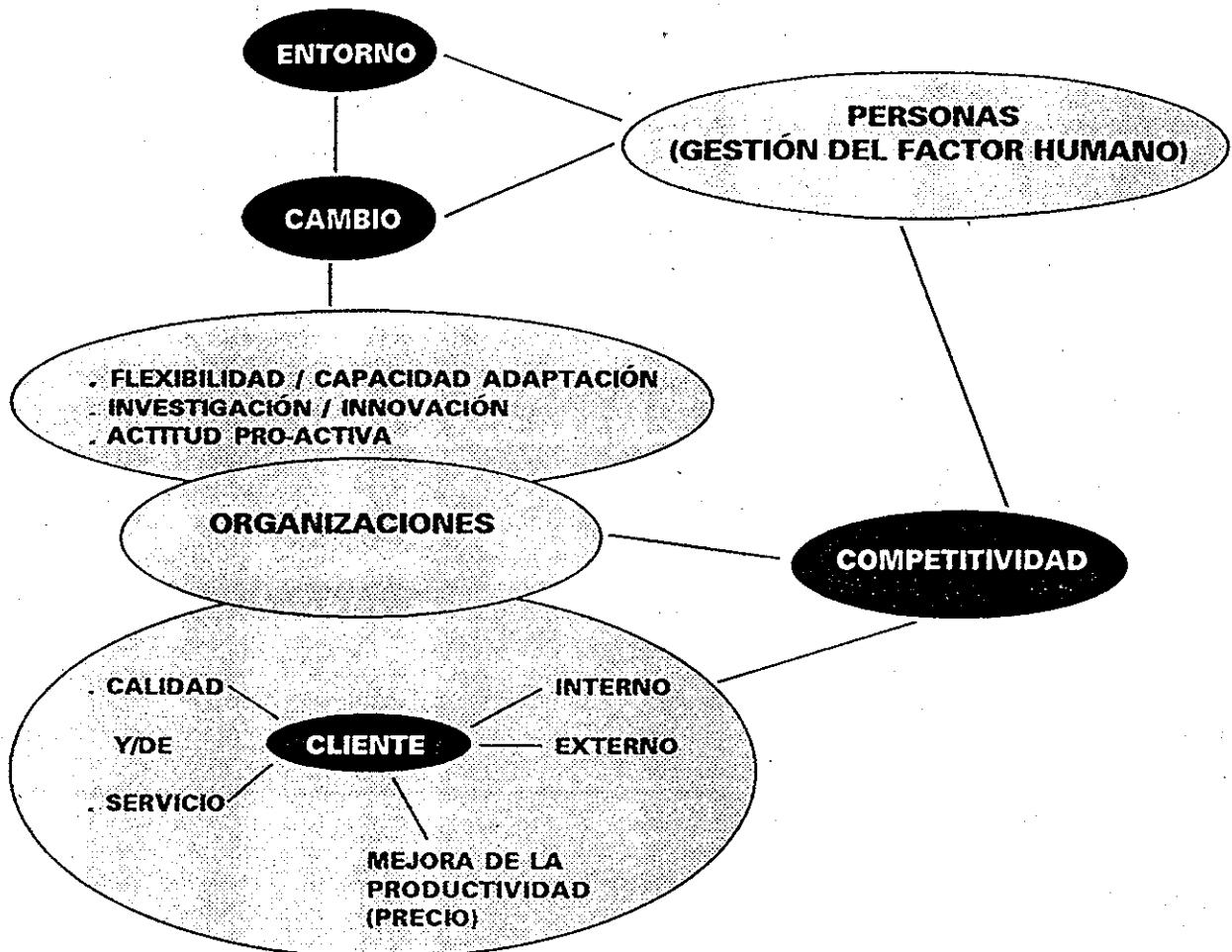
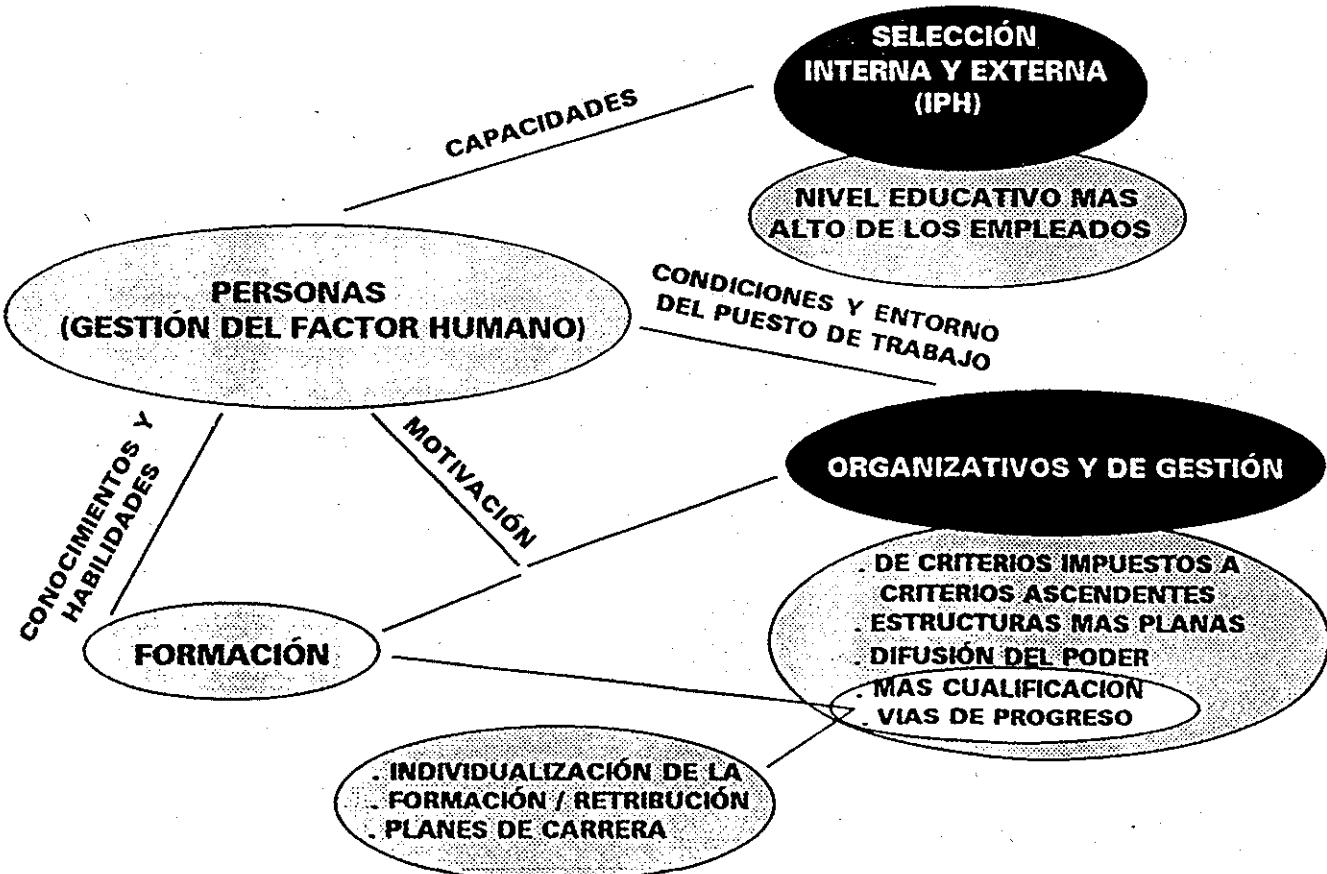


Fig. 4



LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES, HOY

Nuevas necesidades y objetivos de la formación

La función de Formación en las organizaciones ha evolucionado históricamente en cuanto a sus objetivos, pasando por dos importantes fases:

- Mejorar o incrementar la productividad.
- Desarrollar las capacidades de los empleados para facilitar su adaptación a los cambios.

Los aspectos referidos a las actitudes tienen cada vez mayor interés. La formación educa también para la vida empresarial y para la conciencia profesional. En consecuencia, aparecen nuevos objetivos:

- Trabajar las actitudes respecto a la tarea, la propia formación, las relaciones interpersonales, la seguridad en el trabajo, etc.
- Integrar algunos componentes del grupo en una cultura corporativa preexistente, potenciar el sentimiento de pertenencia a la organización o propiciar, en algunos casos, el cambio de la cultura vigente.
- En el caso de las empresas más avanzadas, se tiende hoy en día hacia el incremento de las posibilidades de autoformación, autoorganización y autodirección de sus empleados, de acuerdo con la idea de que

«No es suficiente con ser una organización capaz de adaptarse al cambio, hay que ser una organización capaz de aprender»

Las empresas han de ser capaces de asumir procesos de cambio acelerado con la suficiente flexibilidad y capacidad de adaptación, y no se han de limitar a recibir el impacto de estos procesos de una manera reactiva, sino que los han de liderar e impulsar proactivamente, para mejorar su competitividad.

En estos procesos tienen un papel fundamental las personas. Es por este motivo que no hay que olvidar que muchas veces, los grupos o sus componentes a nivel individual, generan fuertes resistencias al cambio. Estas resistencias, a veces son patentes y a veces son latentes, y se incrementan con la inestabilidad o la presión del entorno.

En consecuencia, cuando la formación se convierte en una de las herramientas fundamentales de un proceso de cambio se ha de plantear sus objetivos en el marco de tres tipos de intervención: Sobre la estructura cognitiva de los individuos, sobre sus valores y sobre sus maneras de actuar (Fig. 5)

Aspectos clave de la formación en las organizaciones

Dada la complejidad de estos objetivos y las nuevas necesidades empresariales, se puede decir que en la actualidad hay algunos aspectos clave a destacar respecto a la formación en la empresa:

- El plan de formación ha de integrar tanto las necesidades derivadas de los objetivos estratégicos de la organización como las necesidades específicas a nivel individual o departamental, teniendo en cuenta que cuando las acciones de formación forman parte de proyectos globales de intervención, suelen impulsarse desde los servicios centrales, pero para el resto de acciones hay una clara tendencia a la descentralización y el responsable de formación se convierte fundamentalmente en un consultor interno.
- La Dirección, a su más alto nivel, ha de liderar o estar implicada en la formación.
- La evaluación del coste/eficiencia y coste/beneficio de la formación, tiene una importancia creciente. Hay que profundizar en el concepto de «valor añadido» de la formación, tanto para la organización como para el empleado (Fig. 5).

También es necesario tener en cuenta algunas cuestiones relacionadas con los receptores de la formación:

- Las personas tienen tendencia a evolucionar hacia situaciones de progreso y de calidad de vida. La correcta aplicación de las técnicas adecuadas de selección externa e interna garantizan el potencial de los empleados. Estos han de tener capacidades, pero también necesitan formación para desarrollar estas capacidades (saber y saber hacer). Han de adecuar sus actitudes y necesitan la motivación que proporcionan las posibilidades de ascenso, es decir, han de querer. Las condiciones anteriores son necesarias pero no suficientes, la progresión la ha de permitir el correcto diseño del puesto de trabajo, de acuerdo con los nuevos modelos organizativos y el estilo de liderazgo y de gestión empresarial utilizado (Fig. 6).
- Todo proceso de modificación de comportamientos puede ser vivido por el adulto como una amenaza y generar rechazo o resistencias internas. Ni éticamente ni siquiera desde el punto de vista de la eficacia puede utilizarse la formación como «manipulación» o demagogia. En primer lugar, si no existe motivación es prácticamente imposible la formación y, en segundo lugar, si por parte de los receptores se percibe engaño o imposición se generará con toda seguridad un rechazo que puede perjudicar también la receptividad sobre posibles acciones posteriores planteadas con buena intención. El cambio no suele conseguirse hasta que el nuevo sistema de valores se viva como libremente elegido.

La capacidad de adaptación necesaria incluye la aplicación de conocimientos diversos y diferentes de los relacionados directamente con la producción, como pueden ser la psicología, la pedagogía, la sociología, la comunicación, los métodos de investigación, etc.

También crece la importancia, en este nuevo contexto, de capacidades que antes eran ignoradas y que incluso podían resultar «incómodas» para los jefes, en situaciones organizativas estables y jerarquizadas, como por ejemplo: la iniciativa, la creatividad, la

búsqueda de soluciones, la perspectiva de problemas desde distintos puntos de vista, la toma de decisiones, la capacidad de relación interpersonal, etc.

Ello implica adoptar modalidades de formación y estrategias metodológicas activas, participativas y que generen la implicación y el compromiso de los asistentes.

Papel de los mandos

Como ya se ha dicho, hay una clara tendencia a la descentralización, especialmente en las grandes empresas, delegando en los cuadros de línea las políticas de personal que han de aplicar a su equipo de trabajo dentro de un marco general fijado previamente para toda la organización.

En consecuencia, los mandos intermedios han de ser los responsables de la formación de sus colaboradores y han de jugar un papel importante en la resolución de los problemas de adecuación formación/puesto de trabajo. Ello constituirá progresivamente una de sus responsabilidades fundamentales y un objetivo evaluable, aunque en muchas de las empresas españolas aún no es así.

Por otro lado, también los mandos suelen ser unos de los principales beneficiarios de la formación, a pesar de los problemas de falta de tiempo y carga de trabajo. Sus necesidades de formación han evolucionado desde contenidos fundamentalmente técnicos y de conocimiento del producto, hacia unas necesidades importantes en materias gerenciales y de motivación y gestión de su equipo humano (Fig. 7).

Fig. 5

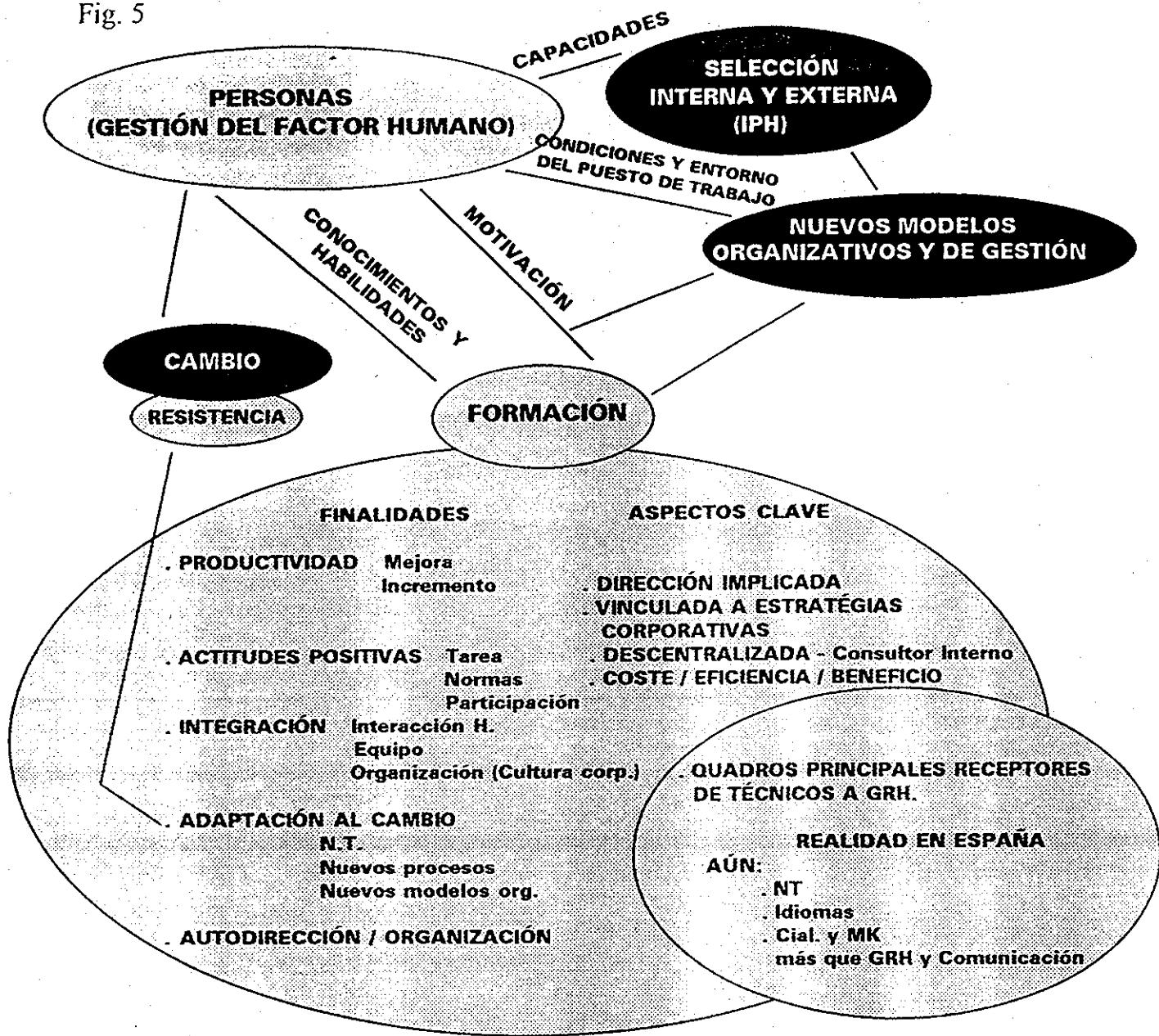


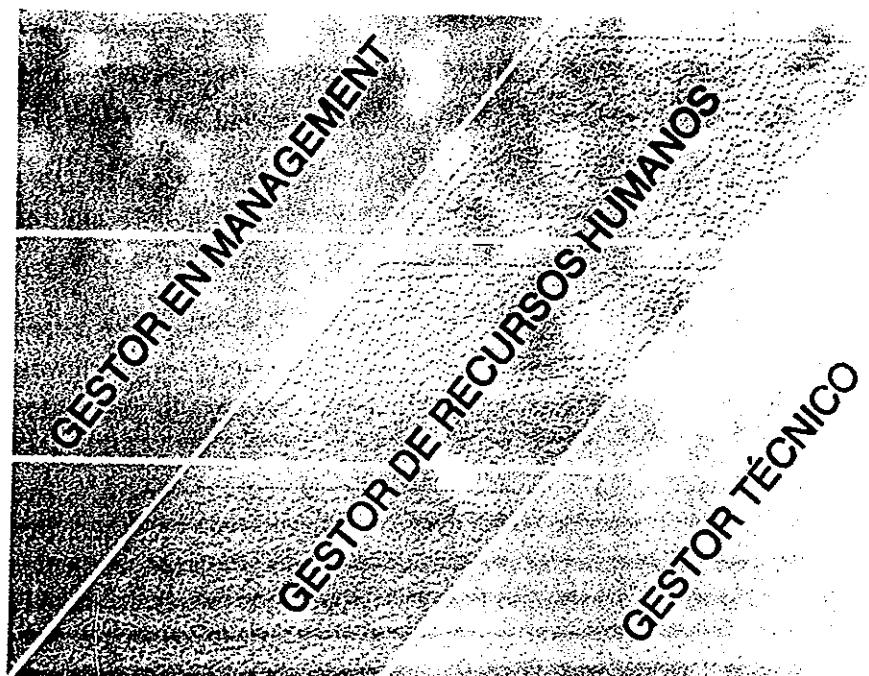
Fig. 6



MODELO DE GESTIÓN

Según KATZ y KAHN

Gerente
Director
o
Jefe de Departamento
Jefe de equipo



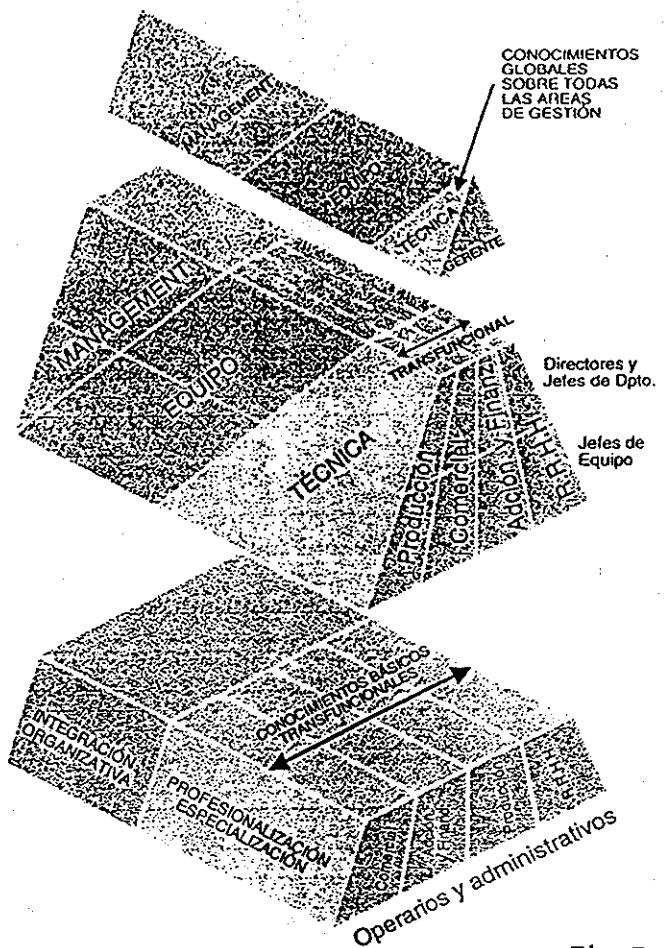
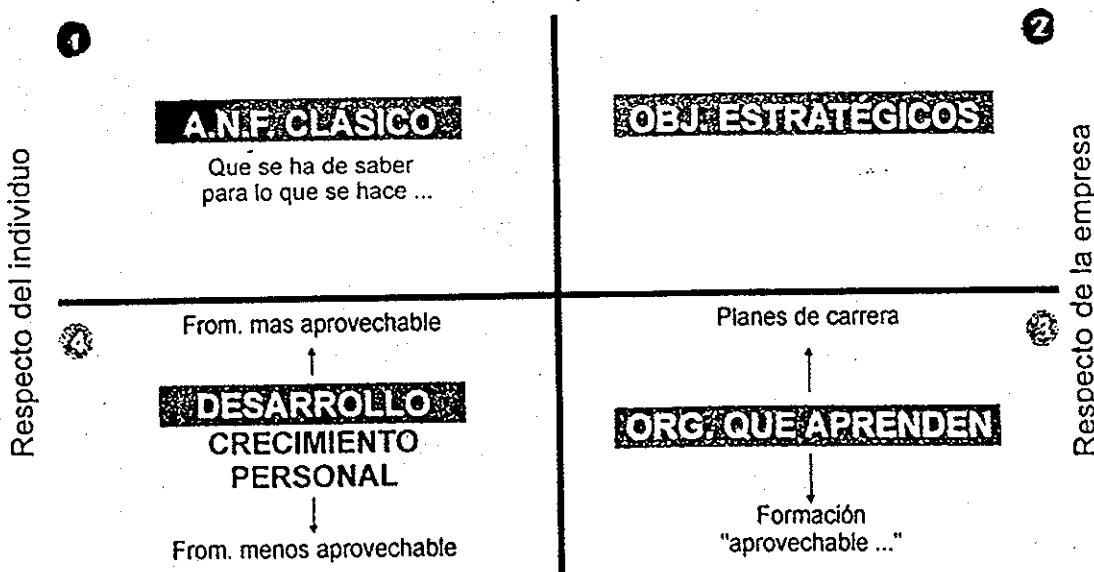


Fig. 7

Fig. 8

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

Desde el punto de vista
de la empresa



Desde el punto de vista
de el individuo

MODELOS Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN

Decisiones estratégicas sobre el análisis de necesidades de formación en la empresa

Si nos paramos a analizar el origen de la mayoría de necesidades de formación en el seno de una determinada organización en un momento concreto, probablemente acabaremos realizando una lista parecida a la siguiente:

- Producción, explotación, servicio...
 - * mejorar la calidad
 - * incrementar la productividad
- Actitudes respecto a la:
 - * tarea, servicio al cliente...
 - * formación, seguridad e higiene en el trabajo...
 - * interacción social, trabajo en equipo...
 - * integración en unos valores y cultura corporativa definidos previamente
 - * aceptación de normas, pautas de actuación, políticas...

Todo ello provocado por:

- Los déficits individuales o colectivos para asumir los requerimientos actuales de los puestos de trabajo.
- Los objetivos estratégicos de la empresa y la planificación de los Recursos Humanos,
 - * en función de los planes futuros de la organización
 - * por movilidad horizontal o vertical del personal
 - * por reclutamiento exterior

Que pueden incluir:

- La necesidad de adaptación a los cambios en
 - * nuevas tecnologías
 - * nuevos sistemas productivos
 - * nuevos modelos organizativos
 - * nuevos estilos de liderazgo y de gestión
- La necesidad de autodirección, autoorganización y autoformación del personal.

Pero según el tipo de organización que afronte el tema, le dará un enfoque más estático, burocrático y con una visión a corto plazo o más dinámico, flexible y con perspectivas de futuro.

Para ilustrar este planteamiento, lo haremos a través del esquema de la figura 8.

El modelo contrapone aquellas necesidades de formación que podríamos llamar normativas o prescriptivas, que determinan los expertos de la organización atendiendo a criterios definidos por la misma con las necesidades percibidas que son las carencias subjetivas percibidas por el propio sujeto. Para ello combinamos las necesidades de formación, respecto a la organización y respecto al propio individuo.

Tradicionalmente, un buen plan de formación debe determinar aquellas necesidades expresadas por la línea de mando, detectadas «en el tajo» y cuyo objetivo es cubrir los déficits de los ocupantes de un puesto de trabajo respecto a las exigencias actuales del mismo (cuadrante 1), e integrarlas con las necesidades de formación derivadas de los objetivos estratégicos de la empresa, que responden a una orientación más a medio o largo plazo y que normalmente hay que saber comunicar y «vender» a toda línea jerárquica desde la alta dirección (cuadrante 2). La tendencia actual suele ser descentralizar y delegar el primer tipo de formación, prestando el asesoramiento necesario y, por razones obvias, mantener un control más estricto desde los servicios centrales del segundo tipo de acciones formativas.

Pero todo este planteamiento responde a un análisis de necesidades de formación de tipo prescriptivo. Desde un punto de vista más democrático y participativo, la organización asume que las necesidades de formación se han de «construir» mediante un proceso de reflexión y participación que lleve, no sólo a su conocimiento sino también, especialmente, a una toma de conciencia de que estas son las necesidades que el individuo o el grupo siente como reales. Se parte, por tanto, de la hipótesis que la necesidad es un constructo complejo que hay que analizar para poderlo comprender y asumir convenientemente aunque haga falta un soporte externo, pero en definitiva, el peso de la decisión recae fundamentalmente sobre los propios sujetos de la formación (cuadrante 3).

Las autodenominadas «organizaciones que aprenden» no sólo creen en la bondad de este planteamiento sino que, algunas de ellas, basan su supervivencia en la flexibilidad y la constante adaptación e innovación y consideran que sin un importante apoyo a la iniciativa y autoformación de sus empleados acabarían desapareciendo.

Una perspectiva más utópica y quizás lejana, nos lleva a valorar también aquella formación que el individuo realiza independientemente de su ámbito profesional y cuyos contenidos no tienen, en principio, ninguna relación con el mismo. Si consideramos la difícil disociación de la vida profesional y particular de la persona, es obvio que todo lo que contribuya a su desarrollo y crecimiento personal redundará en alguna medida en favor de la organización y puede ser lógico de que una u otra forma ésta lo apoye (cuadrante 4). Lo curioso es que, por ejemplo, algunas empresas de estructuras muy rígidas han estado subvencionando total o parcialmente el coste de carreras universitarias para sus empleados pero desde un punto de vista de «obra social», sin plantearse ni remotamente el aprovechamiento posterior de este incremento de potencial humano en el seno de la entidad.

Una última observación importante en este apartado es que la metodología elegida para realizar un análisis de necesidades de formación, si es coherente con la orientación deseada, puede ser un excelente medio para reforzarla. Es decir, si se pretende obviar las aportaciones de necesidades de formación percibidas por el personal, es preferible utilizar un método centralizado y no participativo y si, por el contrario, se pretende que los mandos intermedios se responsabilicen de la formación o los destinatarios expresen sus necesidades,

el método debe hacer recaer en ellos tanto el proceso de recogida de información como la toma de decisiones.

Criterios para determinar tipos de acciones, modalidades formativas, estrategias metodológicas y recursos didácticos

A la hora de decidir qué tipo de acción o modalidad formativa vamos a organizar en función de los objetivos previstos, es importante una reflexión sobre cómo se produce el aprendizaje para cubrir una necesidad de formación en el seno de la empresa.

El modelo de Peter Honey (fig. 9) distingue entre aprendizaje consciente, estructurado, diseñado a priori, etc. y aprendizaje inconsciente, no estructurado, sin diseño previo, etc., combinando ambos con situaciones que se dan en el entorno del puesto de trabajo y las que se dan fuera del mismo.

Este tipo de modelos que combinan variables considerando a la vez sus alternativas opuestas son interesantes porque, al lado de las opciones obvias, muy conocidas y utilizadas, suelen aparecer alternativas interesantes, con un gran potencial y a las que probablemente no se ha dedicado la atención que merecen.

En el cuadrante 1 de la figura 9 se situarían aquellas modalidades de formación más tradicionales, habitualmente desarrolladas en grupo y en el aula de clase, independientemente de que se realicen en un centro externo o «in company». Después analizaremos con más detalle este tipo de actividades.

En el cuadrante 2 aparecen las modalidades y estrategias metodológicas más directamente ligadas a la tarea. En nuestra opinión, y suponiendo una buena base formativa previa en los receptores, se trata del conjunto de actividades más motivador y efectivo de entre las que puedan programarse, ya que el adulto necesita herramientas y apoyos que le permitan superar los obstáculos y resolver los problemas que le impiden el desempeño eficaz de su tarea. En este apartado entraría la realización de proyectos «reales» con tutoría y en su caso apoyo del grupo, la resolución de problemas y en general todas las modalidades cuyo componente más importante sea la formación-acción o «action learning» en relación con las tareas asignadas o a desarrollar en el futuro.

El cuadrante 3 engloba una parte no desdenable del aprendizaje en el trabajo y que en muchas empresas aún sigue siendo la única manera de formarse, que es el autoaprendizaje espontáneo y no organizado.

El último cuadrante ofrece posibilidades muy interesantes que con toda probabilidad pueden todavía potenciarse en el futuro. Se trata de aquel aprendizaje que se adquiere lejos del puesto de trabajo por interacción social con los compañeros de la propia organización o con profesionales de otras. Podemos poner varios ejemplos: Problemas sobre el trabajo resueltos en una conversación informal con compañeros durante el almuerzo, la información obtenida por el contacto con colegas en una asociación profesional que luego puedes aplicar a tu propia praxis, o la comunicación informal entre los asistentes a un congreso (se suele decir que es lo más productivo del congreso).

Si se trata de profundizar sobre las modalidades formativas más convencionales, integradas en el cuadrante 1 del modelo, podemos hacerlo desde el punto de vista de la institución que realiza la oferta formativa. En este caso proponemos el modelo estratégico que estamos utilizando en el Centro de Formación Continuada «Les Heures» de la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, que reproducimos en la figura 10.

El primer cuadrante engloba la oferta tradicional de cursos, jornadas, seminarios, etc., de formación continuada, a la que se inscriben personas procedentes de distintas organizaciones. Se trata de actividades cuyos objetivos, contenidos, duración, etc. los decide el centro que organiza la formación, en el supuesto que da así respuesta a una necesidad «promedio» de sus empresas clientes. El resultado suele ser un público asistente heterogéneo, con conocimientos previos, motivaciones e intereses distintos, al que es muy difícil dar satisfacción. La relación coste/eficacia es baja. No obstante, y por diversas razones, sigue siendo el sistema más comúnmente utilizado.

Daremos un salto para pasar a comentar a continuación el tercer cuadrante. Se trata de modalidades de formación diseñadas «a medida» para un grupo más o menos homogéneo, de una misma organización y seleccionado previamente en función de las necesidades y objetivos de la empresa. Es un desarrollo específico vinculado a los planes estratégicos de la entidad solicitante. Se trata de la tradicional formación «in company».

El cuarto cuadrante es la oferta formativa hecha desde un centro externo prescindiendo de necesidades específicas, pero que se imparte a personas o grupos de una misma organización. Sería el caso hipotético de un programa realizado «in company», pero sin análisis de necesidades ni diseño específico, sino aprovechando un diseño previo formativo standard. Otra modalidad sería el paquete formativo o la formación a distancia standard que se adapta a las necesidades de grupos de una misma empresa.

Hemos dejado para el final el comentario al segundo cuadrante, porque es posiblemente el menos desarrollado y tiene muchas posibilidades. En efecto, el éxito de los cursos convencionales interempresas se debe a que pueden cubrir necesidades puntuales de formación que afectan sólo a una persona o a un grupo tan reducido que no permite rentabilizar una acción a medida. En otros casos se trata de empleados de pequeñas o medianas empresas que se encuentran en las mismas circunstancias.

El problema está, como se ha apuntado antes, en que esta oferta formativa responda realmente a necesidades claramente explicitadas y se diseñe en función de ellas. Cuando estas acciones se coorganizan entre el centro que impartirá la formación y asociaciones empresariales o sindicales pertenecientes a un mismo sector de actividad o con problemas comunes, se dispone de la ventaja de una formación diseñada a medida de las necesidades vinculadas a un plan estratégico y a la que pueden asistir un número limitado de personas de cada organización, con el valor añadido del enriquecimiento que proporciona la comunicación horizontal entre miembros de distintas entidades con problemáticas comunes.

Desde otro punto de vista cabe apuntar que los criterios para decidir si las acciones o modalidades formativas se desarrollarán con recursos humanos y materiales de la propia organización o se deberán contratar total o parcialmente, están directamente relacionados con los conocimientos didácticos y sobre la materia de que disponga la empresa, las posibilidades de diseño, impartición y seguimiento, la importancia del entorno de

participación y/o de los recursos didácticos, del número de personas afectadas y, lógicamente, del presupuesto disponible.

Las nuevas tecnologías están cambiando radicalmente los procesos de formación y no podemos olvidar sus aportaciones positivas a la hora de tomar decisiones. Se ha dicho que de la relación profesor/alumno, que modifica sustancialmente la didáctica tradicional, en la que el profesor no es sustituido pero al que se le adjudica un papel distinto del que tenía hasta ahora.

Podemos profundizar en esta temática analizando el esquema de la figura 11 que compara distintas modalidades y estrategias metodológicas en función de que se den en el mismo o distinto lugar y tiempo.

En el cuadrante 1 vuelve a aparecer la formación convencional en aula, taller o laboratorio en la que un mismo grupo sigue idéntica formación al mismo tiempo.

La situación del cuadrante 2 permite individualizar la formación y adaptar sus horarios y duración a las características y disponibilidades del alumno.

En el cuadrante 3 se engloba la formación a distancia clásica o con utilización de nuevas tecnologías pero con la misma estructura de materiales didácticos y línea de contacto con el profesor o tutor, pero con respuesta demorada.

Finalmente, el cuadrante número 4 se refiere a la formación a distancia pero simultánea, en la que el alumno puede participar físicamente a través de la videocámara o mediante otros medios técnicos, lo que permite expandir geográficamente una sesión convencional.

Otra cuestión muy importante, en la fase de diseño específico de la formación, es una reflexión profunda sobre qué estrategias metodológicas dan una respuesta óptima a los distintos tipos de objetivos referidos a contenidos, que podríamos clasificar en:

- Conceptuales
 - * ámbito de los conocimientos
 - * memorísticos
 - * (Por ejemplo, definiciones)
- Procedimentales
 - * capacidad de comprender, analizar, discriminar, valorar, sintetizar...
 - * forma de utilizar las habilidades: técnicas de trabajo, modos de pensamiento...
- Actitudinales
 - * Componente cognitivo (juicios de valor)
 - * Componente emotivo (sentimientos)
 - * Componente reactivo (inclinación a actuar)

Un criterio interesante puede ser analizar las estrategias metodológicas más efectivas de acuerdo con los objetivos previstos pero desde la perspectiva de tres estadios distintos de la formación (Fig. 12).

Al primero podemos llamarle de **INFORMACIÓN**. Es de emisión única y pretende sólo exponer el estado de la cuestión. Se caracteriza por su descontextualización y por el predominio de la teoría. Es un nivel de **TRANSMISIÓN**.

El segundo es de **ANÁLISIS/SOLUCIÓN**. Plantea situaciones problemáticas más contextualizadas pero virtuales. Podemos decir que se caracteriza por la teoría/práctica y es un nivel de **IMPLICACIÓN**.

El tercero es de predominio de la necesidad de **SOLUCIÓN** sobre la de **ANÁLISIS**. Las situaciones problemáticas están muy contextualizadas y son reales. Se caracteriza por la práctica/teórica y es un nivel de **CONFRONTACIÓN** y de **AUTONOMÍA**.

En el primer estadio podemos incluir estrategias metodológicas como la conferencia, la lectura de documentos, etc.

En el segundo el seminario, el método del caso, la representación de papeles, las simulaciones, etc.

En el tercero el método de proyectos, la resolución de problemas reales, la formación-acción, los círculos de calidad, y grupos de mejora, etc.

Cabe destacar la importancia del tercer nivel pero también la imposibilidad de obtener un buen rendimiento del mismo sin la base previa que puede proporcionar el trabajo en el primero y en el segundo.

Necesidad de disponer de planes de formación eficientes

En países como Japón, Estados Unidos o Alemania, por ejemplo, los presupuestos destinados a formación por parte de la mayoría de las empresas representan un porcentaje considerable de la masa salarial. En Francia se dedica un porcentaje obligatorio desde la Ley de 1971, lo que ha creado una cultura de «normalidad» de la formación, y en España, aunque la media de las inversiones en formación ha venido siendo inferior a la mayoría de países europeos, desde 1992, con el llamado Pacto Tripartito (Gobierno, Sindicatos y Organizaciones Empresariales) se han empezado a dar tímidos pasos en línea con el modelo francés.

A pesar de que, como decíamos antes, todo el mundo en la empresa parece estar de acuerdo en la necesidad de dedicar recursos al desarrollo del factor humano, la triste realidad es que en épocas de crisis los presupuestos de formación suelen ser los primeros en ser recortados, con una perspectiva más centrada en el corto que en el medio y largo plazo.

Fig. 9

MODELO DE PETER HONEY



Fig. 10

ESTRATEGIA ACADÉMICA

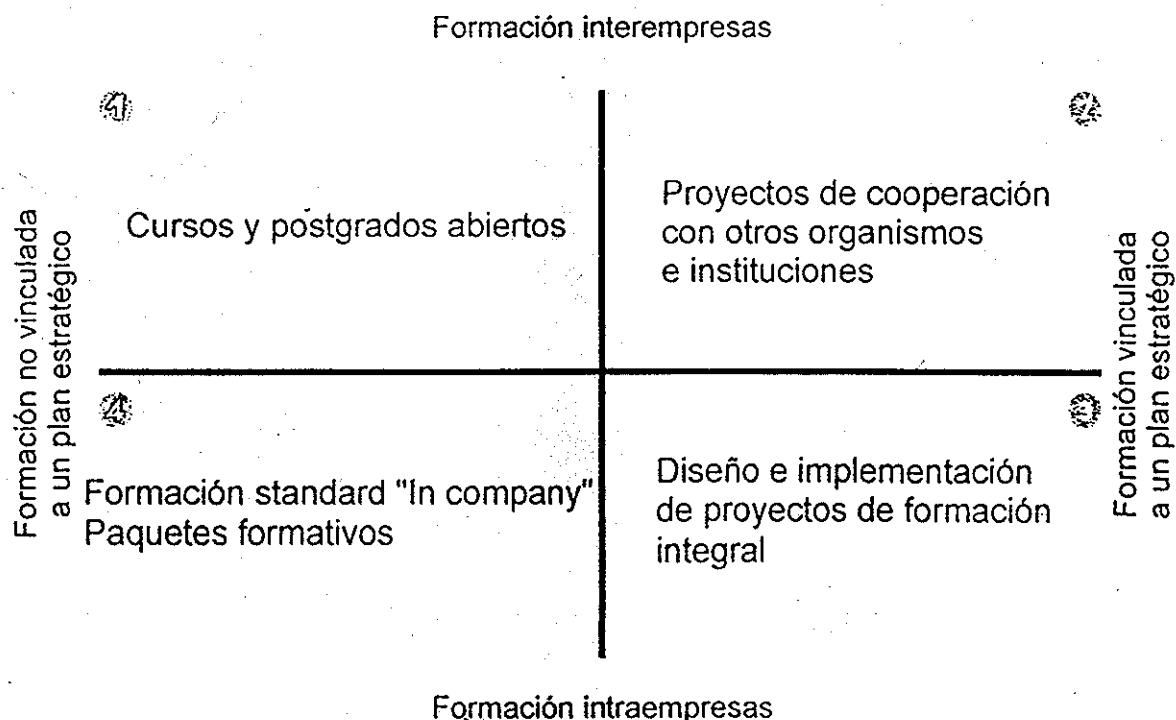


Fig. 11

MODALIDADES FORMATIVAS

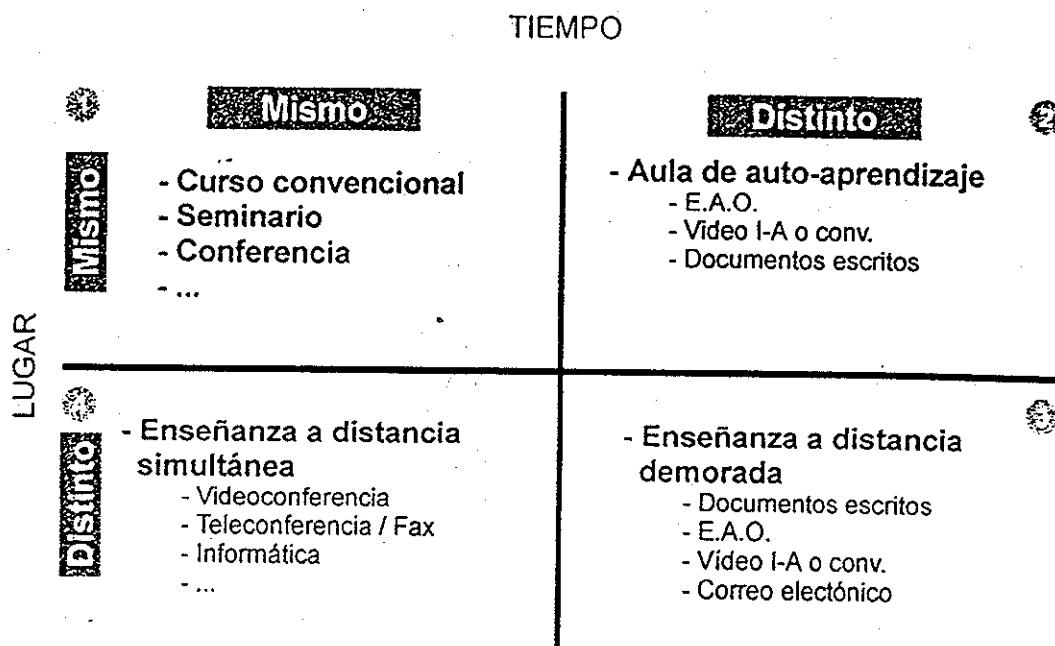
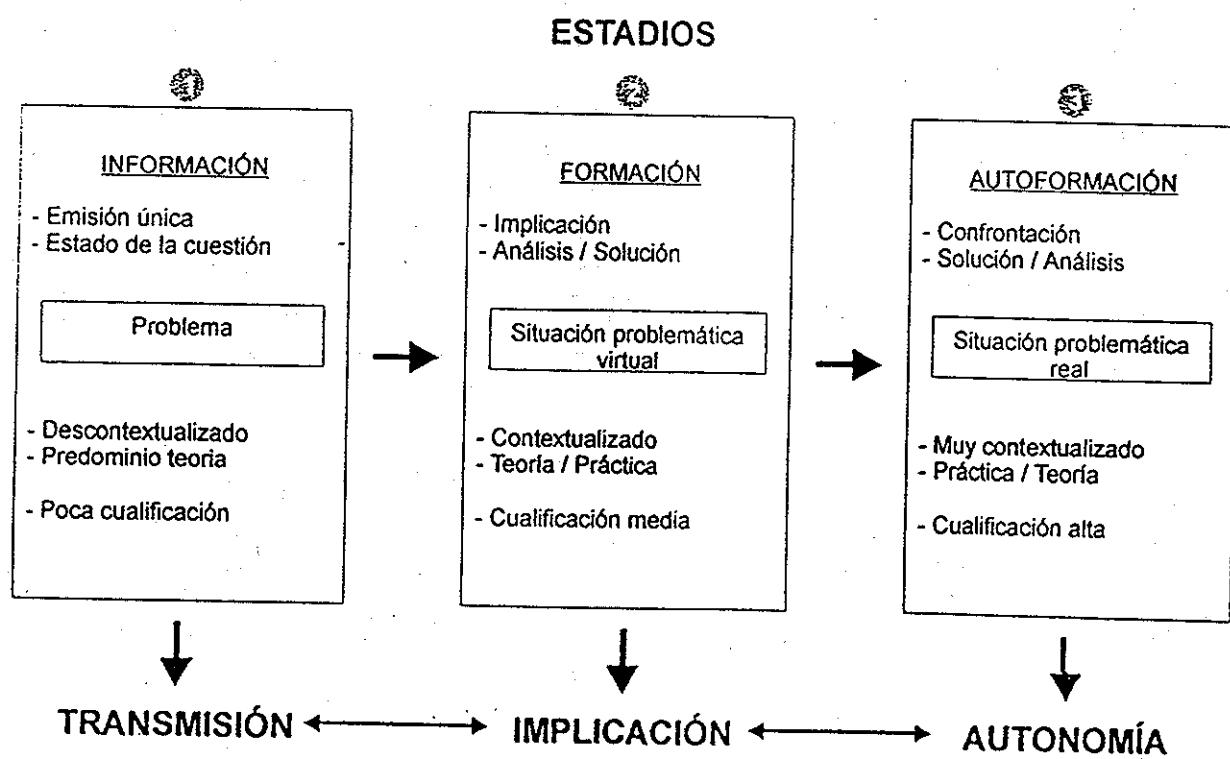


Fig. 12

¿QUE SE PRETENDE CON LA FORMACIÓN?



Cuando los recursos son escasos se hace aún más evidente la necesidad de poner el acento en la idoneidad de la formación tanto a nivel del coste/beneficio como del coste/eficiencia.

Con las palabras coste/beneficio nos referimos a los efectos de la formación sobre la tarea a nivel individual, y sobre el funcionamiento del grupo de trabajo y/o general de toda la organización en términos de beneficio económico, productividad, calidad, etc.

Resulta evidente que, a pesar de su importancia, este tipo de evaluación es el más difícil a causa de la complejidad, tanto de los parámetros a analizar como del establecimiento de relaciones causa-efecto entre ellos y las acciones de formación. En cualquier caso, es posible e importante afrontar con rigor este tipo de evaluación, pero se requiere de un diseño específico para cada caso, en función de las características de la organización implicada.

Sin embargo, los criterios para desarrollar un plan de formación con índices óptimos de coste/eficiencia, son más fácilmente generalizables.

Antes nos referíamos a la escasez de los recursos destinados a la formación. Cuando ello sucede, es aún más grave desperdiciarlos mediante un uso poco efectivo. Desde este punto de vista, cabe destacar la importancia de formar tanto a gestores como a diseñadores de la formación en la empresa así como de sensibilizar a los políticos que deben tomar decisiones, en los temas de evaluación y comparación en términos de coste económico de:

- La importancia de una definición clara de finalidades y estrategias de la función de formación.
- Los métodos de análisis de necesidades de formación.
- La elección de las acciones, las modalidades, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos óptimos a utilizar, en función de los objetivos a conseguir.

Los límites de este trabajo no nos han permitido desarrollar en profundidad estos temas, pero por su importancia, y por que tradicionalmente se les ha dedicado poca atención, hemos creído necesario apuntar algunas ideas previas como elementos de reflexión y como aspectos a tener en cuenta antes de afrontarlos con un cierto rigor.

Una última idea a aportar es que la mayoría de estudios y modelos sobre los factores de motivación en las personas, dan un valor máximo a los estímulos de logro y autorrealización. Pero en el fondo, la única forma de mejorar la ejecución o el desempeño de cualquier tarea, por alto que sea su nivel, es a través del aprendizaje. Podemos concluir, por tanto, que cualquier sistema que sea capaz de relacionar ejecución con formación será altamente motivador para el individuo. Quizás el problema es que nos hemos empeñado en normativizar, teorizar y quizás burocratizar excesivamente el aprendizaje humano que es algo que hacemos de forma natural desde que nacemos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOTERF, G y otros. *Cómo gestionar la calidad de la formación.* AEDIPE y Gestión 2000, Barcelona 1993.
- CASTANYER, F. *La formación permanente en la empresa.* Marcombo S.S-Boixareu, Barcelona, 1988.
- FONT, A; IMBERNÓN, F. *Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa.* A «Temps d'Educació» nº 5, Universitat de Barcelona, 1er semestre 1991.
- FONT, A; IMBERNÓN, F. *La formación en las organizaciones. Perspectivas para un futuro inmediato.* Revista AFYDE, XII Jornadas Nacionales, Madrid, junio 1991.
- MORIN, P; RIERA, J.C. *Les entreprises face à l'Europe. Le défi formation d'Allevard Aciers.* Racine editions, Paris 1993.
- PROYECTO PRICE WATERHOUSE-CRANFIELD. *Gestión estratégica internacional de los recursos humanos. Informe de conclusiones. Edición internacional 1992.* Price Waterhouse-Esade, Barcelona 1992.
- ROSSET, A. *Apuntes del seminario: Análisis de las necesidades de formación.* Consultores Españoles, S.A., Madrid 1989.
- SCHEIN, E. *Consultoría de procesos: su papel en el desarrollo organizacional.* Fondo educativo interamericano S.A., México 1969.
- SOLÉ, F.; MIRABET, M. *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa.* Hogar del Libro, S.A.-I.C.T., Barcelona 1994.

ACCIONES OCUPACIONALES DIRIGIDAS A COLECTIVOS CON ESPECIAL DIFICULTAD DE INSERCIÓN

Emilia Macias (CEPROM)

1. PRESENTACIÓN

2. INTRODUCCIÓN AL MERCADO LABORAL

- 2.1. Análisis del mercado de trabajo**
- 2.2. Evolución del paro**
- 2.3. Datos estadísticos (contrataciones, naturaleza...)**

3. INFLUENCIA SOBRE LA POBLACIÓN DE LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS

- 3.1. Modificación del Estatuto de los Trabajadores**
- 3.2. Prestación y desempleo**
- 3.3. Diferentes organismos y entidades de atención a las personas que se encuentran en situación de paro.**

4. LA SITUACIÓN ECONÓMICA Y LABORAL. CONSECUENCIAS SOCIALES. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

- 4.1. La configuración de los grupos sociales como consecuencia de la situación del mercado de trabajo.**
 - Parados de larga duración comprendidos entre 40-45 años con bajo nivel formativo
 - Parados de recién incorporación, provenientes de sectores en crisis y empresas en procesos de reconversión.
 - Mujeres con cargas familiares y con poca experiencia laboral.
 - Familias con múltiples problemáticas.
 - Familias hasta ahora normalizadas y que por motivos económicos (paro y posterior agotamiento de las prestaciones), se encuentran como receptores de ayudas sociales.
 - Inmigrantes no comunitarios...

4.2. La pobreza y la feminización de la pobreza

4.3. Aumento de las bolsas de marginación en las grandes ciudades...

5. POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN

5.1. Medidas económicas

- 5.1.1. Medidas formativas**
- 5.1.2. Medidas ocupacionales**

5.2. Distribución de las diferentes ayudas sociales

6. OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN DESDE NUESTRO ÁMBITO DE TRABAJO COMO CENTRO DE FORMACIÓN Y PROMOCIÓN OCUPACIONAL.

- 6.1. Establecer modelos de gestión y coordinación entre todos los entes públicos y privados así como los diferentes agentes sociales, con el objetivo de optimizar recursos y aportar una mayor coherencia y eficacia en las intervenciones.**
- 6.2. Diseñar medidas formativas de carácter integral que respondan a las características y a las necesidades de los colectivos.**
- 6.3. Desarrollar acciones coordinadas entre el Departament de Treball, Benestar Social, Administraciones Locales, Empresas privadas y agentes sociales, con el objetivo de incentivar la coordinación de las personas a las que nos dirigimos con estrategias que no los discriminen del resto de trabajadores.**

LA FORMACIÓ PERMANENT: SITUACIÓ ACTUAL I PERSPECTIVES DE DESENVOLUPAMENT

Es facilitarà en separata



FORMACION A DISTANCIA CON TECNOLOGIAS MULTIMEDIA Y CERTIFICACIÓN DE PROFESIONALIDAD EN LA FORMACION CONTINUA.

- El Programa Nacional de Formación Profesional.
- La Ordenación de la Formación Profesional.
- Los Estudios Sectoriales, instrumentos base de la ordenación de la formación profesional.
 - *Itinerarios formativos y modulares.
 - * Certificación de la Profesionalidad en la Formación Continua.
 - * Pruebas para la obtención de la Certificación de la Profesionalidad.
- La formación a distancia con Tecnologías Multimedia:
 - Características, medios, aplicaciones en la formación continua.
- El Centro Nacional de Electromecánica de Sant Feliu:
 - Proyectos e investigaciones recientes relacionados con la formación continua, cursos a distancia con Tecnologías Multimedia

JORNADES SOBRE LA FORMACIÓ A CATALUNYA EN EL CANVI DE SEGLE

ANGEL ACEDO CARBALLES:

- Director del Centro Nacional de Electromecánica.
- Psicólogo Industrial. Experto en Mecánica Industrial y Formación Ocupacional. Además de las funciones propias como Director del Centro Nacional de Electromecánica merece destacar su actual colaboración con el Plan Estratégico Barcelona 2000 y con la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ha dirigido múltiples proyectos tanto de ámbito estatal como transnacional en relación con el tema de hoy.
- Merecen destacar:
 - ⇒ El Estudio Sectorial de Industrias de Fabricación de Equipos Electromecánicos con la colaboración de la Universidad Politécnica de Cataluña y la Universidad Autónoma de Barcelona. Estudio base para la ordenación de toda la Familia Profesional del Sector.
 - ⇒ Proyecto de Formación a Distancia con Tecnología multimedia en CAD/CAM Fabricación Mecánica y CAD/CAE Electrónico.
 - ⇒ Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional de Mecánica, Electricidad y Electrónica.
 - ⇒ Proyecto piloto sobre Certificación de Profesionalidad de trabajadores.
 - ⇒ Actualmente están en fase de validación y fiabilización de Certificados de Profesionalidad.

**LA FORMACIÓN A DISTANCIA CON
TECNOLOGÍAS MULTIMEDIA Y CER-
TIFICACIÓN DE PROFESIONALIDAD
EN LA FORMACIÓN CONTÍNUA.**

Angel Acedo Carballés,
C.N.F.O. de Sant Feliu.
Noviembre de 1996.

INDICE

0.- INTRODUCCIÓN	3
1.- EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	3
2.- LA ORDENACIÓN DE LAS FAMILIAS PROFESIONALES	5
2.1.- Los Estudios Sectoriales, instrumento base de la ordenación de la formación profesional.	6
2.2.- Establecimiento de la Estructura Ocupacional de la Familia Profesional.....	6
2.3.- Determinación de Perfiles Profesionales de las Ocupaciones.....	7
2.4.- Estructuración de la Oferta Formativa Ocupacional.....	7
2.5.- Diseño de las Pruebas de Certificación de los Perfiles Profesionales.	7
2.5.1.- Matriz de especificaciones, en la que se especifican:	8
2.5.2.- Elaboración de ítems	8
2.5.3.- Elaboración de prácticas	8
2.5.4.- Sistema de puntuación	8
2.5.5.- Revisión técnica y metodológica	8
2.5.6.- Manual de aplicación	8
2.6.- Certificación de la Profesionalidad en la Formación Continua.....	8
3.- LA FORMACIÓN A DISTANCIA CON TECNOLOGÍAS MULTIMEDIA.....	9
3.1.- Características.	10
3.2.- Componentes de la Formación Abierta a Distancia.....	10
4.- EL CENTRO NACIONAL DE ELECTROMECÁNICA DE SANT FELIU.....	12
5.- BIBLIOGRAFÍA.....	15

0.- INTRODUCCIÓN.

La comunicación que presento tiene como finalidad, la de -en primer lugar- dar a conocer sintéticamente el Estudio Sectorial del Sector de Fabricación de Equipos Electromecánicos, realizada en el Centro Nacional del INEM de Sant Feliu de Llobregat (Barcelona)¹, así como los distintos productos formativos que a partir de él se elaboraron; estudio que se fundamenta en el Programa Nacional de Formación Profesional y en la posterior Ordenación de ésta. En un segundo bloque tratamos de describir -de forma resumida- los proyectos, investigaciones y actividades de formación, que en Nuevas Tecnologías realiza el Centro Nacional del INEM de Sant Feliu de Llobregat (Barcelona), aplicadas mediante una metodología de *Formación Abierta a Distancia*,

Con este objeto y a modo de síntesis, en el primer y segundo punto se trata la Ordenación de la Familia Profesional de Fabricación de Equipos Electromecánicos, partiendo del Programa Nacional de F.P., y en los puntos tercero y cuarto tratamos de describir la pluralidad de acciones formativas (basadas en tecnologías multimedia) que el Centro de Sant Feliu realiza.

1.- EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

La necesidad de adaptar las enseñanzas profesionales a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, así como la de superación de la deficiente situación de este mercado en España -en base a una coherente formación profesional- dio pie a la constitución de un Consejo General de Formación Profesional, de carácter tripartito, que fue efectivamente creado a comienzos de 1986 por la Ley 1/1986.

Dicha Ley, pues, se constituye en la respuesta política y jurídica a las reiteradas apelaciones sobre el interés estratégico de la formación profesional y viene a marcar el inicio de una nueva etapa en su desarrollo.

Esta respuesta afecta, al menos, a dos dimensiones fundamentales: por un lado,² se crea, por primera vez, un órgano de participación institucional de los agentes sociales, reconociendo de esta forma el carácter participativo y de responsabilidad conjunta de la formación profesional; por otro, se compromete la aprobación por el Gobierno de un Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado y propuesto por el citado Consejo General de Formación Profesional.

Resulta obvio que este Programa no puede configurarse como un mero agregado de los planes estratégicos que establezcan las Administraciones educativas y laborales, si bien los ejes vertebrales del mismo deberán descansar, lógicamente, sobre los objetivos fundamentales de aquellos planes estratégicos.

En definitiva, la Ley emplaza al Consejo General de Formación Profesional a elaborar un Programa Nacional de Formación Profesional que:

“destaque el papel y función estratégicos que debe desempeñar la formación profesional, no sólo desde la perspectiva de las políticas de formación, sino también y sobre todo desde la perspectiva de las políticas de desarrollo y mejora de la estructura productiva, de las políticas

¹ Con la colaboración de las Universidades Politécnica (Dept. de Ingeniería Mecánica) y de la Autónoma de Barcelona (Dept. Psicología Social)

² Sin perjuicio de las competencias de gestión y ejecución de programas que correspondan a diversas instituciones o departamentos ministeriales (el Consejo se crea como un órgano consultivo y de asesoramiento del Gobierno).

de empleo (la formación como instrumento de inserción profesional y adaptación al empleo), de las políticas de desarrollo económico regional y local (adaptación de la oferta de formación profesional a las demandas de cualificaciones del entorno socioeconómico) y del nuevo escenario laboral europeo (libre movilidad de los trabajadores, transparencia de cualificaciones), - coordine los diversos planes que en materia de formación profesional lleven a cabo diferentes instituciones competentes, evitando solapamientos en la oferta y/o en la demanda, articulando iniciativas y, en fin, posibilitando el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles:

- ✓ desarrolle una función sinérgica como programa integrador de diversos planes, priorizando objetivos, acciones y estrategias que promuevan el concurso en su gestión y ejecución coordinadas de todas las instituciones que ejercen competencias en materia de formación profesional.

La realización de esta tarea requería previamente un proceso de revisión de los sistemas de formación profesional vigentes en aquel momento. Tales procesos de revisión han sido llevados a cabo, respectivamente, y con la participación del propio Consejo General de Formación Profesional, por las Administraciones educativa y laboral, y han cristalizado recientemente en sendos procesos de reforma. La reforma de la formación profesional gestionada por las Administraciones educativas adquirió rango jurídico en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Por su parte, la reforma de la formación profesional dependiente de la Administración Laboral quedó configurada a través del Real Decreto regulador del Plan de Formación e Inserción Profesional, y completado, en la vertiente referida a la formación profesional de trabajadores ocupados, con la firma del Acuerdo Tripartito de Formación Continua.

Una vez definidos los marcos jurídicos y de actuación de ambos subsistemas de formación profesional, la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional aprobó unánimemente un documento en el que quedaron establecidas las bases y orientaciones metodológicas que debían guiar la elaboración de los planes estratégicos de los respectivos subsistemas de formación profesional gestionados por ambas Administraciones, en la perspectiva de elaborar posteriormente un Programa Nacional integrado de Formación Profesional.

El Programa Nacional debe, sin perjuicio de la consideración de los diferentes objetivos, colectivos o requerimientos que corresponde a cada uno, coordinar ambos subsistemas, permeabilizar ambas estructuras, impedir divorcios innecesarios, paralelismos o solapamientos inútiles y, en definitiva, articular en un todo coherente todos los esfuerzos y acciones de ambas ofertas.

Por otro lado, la configuración constitucional del Estado de las Autonomías ha creado un pluralismo institucional en lo relativo a la gestión y ejecución de los programas de formación profesional, por lo que su gestión no sólo se establece a través de los dos subsistemas indicados, sino también por diferentes Comunidades Autónomas, competentes en su programación y/o ejecución.

Los objetivos del PNFP son objeto de seguimiento, evaluación y actualización periódica por parte del Consejo General de Formación Profesional. Se agrupan en tres niveles, a saber:

A) Relacionados con la renovación de la oferta:

1. Crear un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, a partir de los estudios sectoriales realizados para cada sector productivo.
2. Elaborar un Catálogo de Títulos profesionales y un Repertorio de Certificaciones profesionales.
3. Establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de la Formación Profesional Reglada y los conocimientos adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional y en la experiencia laboral.
4. Desarrollar Programas de Formación Profesional a distancia o conducentes a títulos profesionales o a certificados profesionales.

B) Relacionados con la población demandante de formación profesional:

5. Desarrollar de Programas de atención a la población escolar que demande formación profesional reglada.
6. Fomentar Programas de Garantía Social para la población en edad escolar que carece de titulación académica y/o profesional.
7. Impulsar Programas de formación profesional para la población demandante de primer empleo que carece de titulación académica y/o profesional.
8. Implementar Programas de formación ocupacional para parados que perciban prestaciones por desempleo.
9. Organizar Programas de formación profesional ocupacional para jóvenes que hayan tenido un empleo anterior o parados de larga duración mayores de veinticinco años.
10. Generar Programas de formación ocupacional para otros colectivos.
11. Establecer Programas de formación básica para los anteriores colectivos que la requieran previamente para aprovechar con rendimiento la formación ocupacional.
12. Promover Programas de Formación Profesional Reglada para la población activa (parados y ocupados) que acredite requisitos de titulación o formación suficiente.
13. Desarrollar Programa de Formación Continua para los trabajadores ocupados (Acuerdo Nacional de Formación Continua).

C) En relación con la calidad del sistema:

14. Establecer Programas de Formación de Profesores o de las Administraciones educativas o del INEM y/o Administraciones laborales.
15. Consolidar una red estatal coordinada de Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la F. P. y de Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional.
16. Impulsar programas para la creación de centros educativos o dotar de equipamientos a centros reglados o de formación profesional ocupacional
17. Desarrollar Programas de Calificación de demandantes de empleo.
18. Impulsar Programas de orientación profesional para la población escolar y la activa.
19. Fomentar Programas de Evaluación de las enseñanzas profesionales en relación con el grado y modalidad de inserción profesional de alumnos que acreditan un título o un certificado profesional.
20. Organizar Programas de certificación de cualificaciones para la libre circulación de los trabajadores.

2.- LA ORDENACIÓN DE LAS FAMILIAS PROFESIONALES.

La Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional tiene como objetivo principal, propiciar una nueva organización de la Formación Profesional Ocupacional y actualizar la oferta de la formación ya existente.

En este sentido, se estudia la Ocupación bajo el prisma de la “Competencia Profesional”, dándole así una nueva dimensión, no considerando exclusivamente los conocimientos técnicos de la misma, sino todo aquello que la rodea y caracteriza desde el punto de vista de la profesionalidad.

El punto de partida del proceso de Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional, lo constituyeron las Familias Profesionales, cuyo ámbito de referencia viene determinado en los Estudios Sectoriales, los cuales recogen un análisis de todo el Mercado Laboral.

Una vez delimitadas las Familias Profesionales, se constituyeron unos Grupos Técnicos de Trabajo (G.T.T.), formados por expertos del sector y de la Formación Profesional Ocupacional, apoyados a su vez por Agentes Sociales y Comunidades Autónomas.

Estos grupos desarrollaron el proceso de Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional a lo largo de cuatro fases:

PRIMERA FASE.: Establecimiento de la estructura ocupacional de la familia profesional

SEGUNDA FASE.: Determinación de perfiles profesionales de las ocupaciones

TERCERA FASE.: Estructuración de la oferta formativa ocupacional

CUARTA FASE.: Diseño de las pruebas de certificación de los perfiles profesionales.

2.1.- Los Estudios Sectoriales, instrumento base de la ordenación de la formación profesional.

La constante evolución del mercado de trabajo español, así como la entrada en vigor del Acta Única, con lo que implica en cuanto a incremento de la movilidad laboral y la necesidad de aumentar la competitividad empresarial, exige establecer medidas de acción importantes en materia de Empleo y de Formación profesional-ocupacional.

En este marco y acorde al Plan de Actuación para la Actualización de la Formación Profesional, suscrito por el Instituto Nacional de Empleo y el Ministerio de Educación y Ciencia, se realizó el análisis de los Sectores Productivos del estado Español³.

Estudio que partiendo de un pormenorizado estudio de campo -como elementos de significación objetiva- se estructuró a partir de:

- 1.- La definición de una Muestra fiable y válida ⁴
- 2.- Analizar las principales variables referidas a la configuración de la Empresa y del perfil de sus Puestos de Trabajo.
- 3.- El desarrollo de unas estrategias y procedimientos metodológicos idóneos ⁵

Siendo sus resultados operativos: la Configuración organizativa, los Procesos productivos, la Estructura ocupacional, los Itinerarios Ocupacionales y las bases para el establecimiento de los criterios para la Planificación de la Formación Profesional y Ocupacional.

2.2.- Establecimiento de la Estructura Ocupacional de la Familia Profesional

En esta fase inicial, un primer paso es la búsqueda y análisis de las fuentes de información del sector productivo que lleva a cabo el Grupo Técnico de Trabajo correspondiente, en base a la:

⇒ Búsqueda y análisis de documentación

³ En nuestro caso el de INDUSTRIAS DE FABRICACIÓN DE EQUIPOS ELECTROMECÁNICOS.

⁴ Configurada a partir de:

1º.- Considerar un error máximo del 5% (nivel de confianza del 95,5%).

2º.- Estratificar la población en base a:

- Actividades productivas.
- Tamaño de las empresas.
- Provincias.

3º.- Mediante la técnica de "elección por números aleatorios".

5.- Elaboración de Instrumentos de recogida de información (cuestionarios) donde se recogen las variables y factores de la realidad empresarial.

- Recogida, codificación y tabulación de los datos de los cuestionarios.

- Explotación estadística (SPSSX-PC), que nos permiten un pormenorizado estudio de la Muestra..

- Análisis de los resultados, que nos aproximan a la configuración Organizativa, Productiva, Ocupacional y Formativa del Sector.

- ⇒ Estudio de Prospectiva Externa
- ⇒ Determinación de Areas Profesionales.

Durante este proceso se produjo un proceso de feed-back o retroalimentación de la hipótesis de partida de ocupaciones y el producto final en el que se establecen las **Areas Profesionales con sus ocupaciones definitivas**. Producíendose de este modo una doble vía del menos al más (Ocupación - Area - Familia) y del más al menos (Familias - Area - Ocupación).

2.3.- Determinación de Perfiles Profesionales de las Ocupaciones

En esta fase, se partió de las descripciones, funciones y tareas presentes en los distintos estudios ocupacionales y fuentes documentales, realizándose una revisión, con objeto de determinar las competencias profesionales propias de cada ocupación, teniendo en cuenta: el entorno, los sistemas organizativos, las relaciones funcionales y los resultados de producción de bienes y/o servicios con expresión de los correspondientes criterios de ejecución.

Una vez determinadas las competencias profesionales, se procedió al establecimiento del desarrollo profesional de la ocupación, a partir del que se define y establece el **Perfil Profesional**, entendiéndose éste como "*la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como las condiciones de desarrollo profesional*".

2.4.- Estructuración de la Oferta Formativa Ocupacional

Esta fase se estructura en los siguientes pasos:

- ⇒ Derivación de contenidos formativos a partir de los Perfiles Profesionales
- ⇒ Configuración de Módulos Profesionales e Itinerarios Formativos
- ⇒ Determinación de Cursos de Formación Ocupacional

A partir de las Unidades de Competencia y sus Realizaciones Profesionales, contemplados en el Perfil Profesional y procediendo a un tratamiento pedagógico de las mismas, se obtienen los **Módulos Profesionales**, que recogen aquellos contenidos necesarios, para la adquisición de las competencias profesionales de cada ocupación.

Como resultado tenemos la oferta formativa ocupacional, debidamente ordenada y actualizada, que dará lugar a un mapa de cursos ocupacionales por Familia Profesional.

2.5.- Diseño de las Pruebas de Certificación de los Perfiles Profesionales.

Las pruebas de certificación son instrumentos con los que se pretende comprobar si una persona ha adquirido las competencias necesarias, para ejercer eficazmente una determinada ocupación. Cada prueba hace referencia a un Perfil Profesional, en el que se describe en términos "ideales" lo que es necesario saber realizar en la Ocupación. Con la prueba se podrá determinar el grado de dominio de los contenidos teórico-prácticos (la prueba consta de dos partes: prueba de conocimientos y prueba práctica) implicados en las Unidades de Competencia del Perfil.

El diseño de la prueba de certificación se hizo siguiendo las bases metodológicas establecidas por el INEM (Junio 95), quedando configurada de la siguiente manera:

2.5.1.- Matriz de especificaciones, en la que se especifican:

- la relación de unidades de competencia
- el peso ponderativo de cada Unidad de Competencia evaluada
- el peso ponderativo de los conocimientos teóricos y de la práctica
- la puntuación máxima que se puede obtener en la prueba y mínima exigible
- el número total de ítems de la prueba de conocimientos, distribuidos entre las unidades de competencia y los distintos niveles de conocimiento implicados en cada unidad de competencia
- el número total de prácticas e identificación de las unidades de competencia evaluadas con cada práctica.

2.5.2.- Elaboración de ítems

Los ítems son de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta siendo sólo una de ellas correcta, su planteamiento es acorde con el grado de complejidad que pretende evaluar y el número de ítems es el triple del que figura en la matriz de especificaciones, ya que forman parte de un banco de ítems.

2.5.3.- Elaboración de prácticas

Las prácticas se han descrito de forma detallada, expresando con claridad la situación que se propone y las actividades y/o productos que se solicitan, incluyendo: las instrucciones específicas para su desarrollo, tiempo de realización, condiciones en las que han de realizarse, equipo y material necesario. También se han elaborado el triple de prácticas de las que se han establecido en la matriz de especificaciones, ya que al igual que los ítems forman parte del banco de pruebas.

2.5.4.- Sistema de puntuación

La puntuación del sujeto se establece por cada Unidad de Competencia, que se calculará a partir de las puntuaciones obtenidas, en esa Unidad, en Conocimientos y en Práctica, ponderándola según los pesos ponderativos que se otorgan respectivamente a los conocimientos y a la práctica. Para superar la Prueba de Evaluación es necesario ser apto en la Prueba de Conocimientos y en la de Práctica, es decir, una no puede compensarse con la otra.

2.5.5.- Revisión técnica y metodológica

La prueba una vez diseñada ha de someterse a una revisión técnica y metodológica con el fin de determinar la validez de su contenido, en definitiva se trata de analizar el contenido de la Prueba y juzgar si mide, tal y como esta diseñada, los conocimientos teóricos y prácticos representativos de la Ocupación en cuestión

2.5.6.- Manual de aplicación

Es un documento para ser utilizado principalmente por el evaluador. En él se explican las características de las Pruebas, el procedimiento para aplicarlas, corregirlas y puntuarlas, presentándose todos los soportes necesarios para ello. Consta de los siguientes puntos:

- ficha técnica de la prueba, diseño de la prueba de certificación y características del banco de ítems y prácticas
- descripción de la prueba de conocimiento y práctica, con instrucciones de aplicación
- sistema de puntuación y estudio de la validez de contenido y aplicabilidad

2.6.- Certificación de la Profesionalidad en la Formación Continua.

En los últimos años se han producido en España cambios importantes en los diseños y reformas de la oferta formativa, intentando que fueran acompañados de una reflexión estratégica y metodológica sobre el estudio de las cualificaciones. Se trata de responder a cuáles son las existentes, cuáles las idóneas, y cómo articular una oferta de formación profesional de base específica y ocu-

pacional o de puesto de trabajo de manera eficiente. Todo ello, a fin de que el mercado de trabajo encuentre respuesta ágil y flexible a las necesidades cualitativas y cuantitativas en un contexto en el que los recursos humanos son una de las claves estratégicas de la competitividad en la nueva dimensión del mercado único europeo.

Desde el 1 de enero de 1993 comenzó a ser efectivo el Mercado Único Europeo siendo una de sus vertientes la libre circulación de trabajadores que comporta y comportará cada vez más un intercambio de profesionales cuyos títulos y cualificaciones obtenidas en sus países de origen deben ser identificadas y homologadas.

Habiéndose ya regulado las directrices generales sobre los Títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional⁶ que conducen a los Títulos de Formación Profesional Reglada, el Real Decreto 797/1995 contempla la certificación de profesionalidad, como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral. Así mismo prevé las posibles correspondencias entre los módulos profesionales de la formación de los dos Subsistemas, a efectos de la expedición de las convalidaciones profesionales que posibiliten completar o acceder a los ciclos formativos de la formación profesional reglada.

La certificación de profesionalidad constituye, pues, un elemento clave de la reforma de la formación profesional ocupacional, con un triple objetivo.

1. Identificar las competencias profesionales características de una ocupación, haciendo más visibles los recursos humanos existentes y la entidad real de la oferta de empleo.
2. Articular la formación profesional ocupacional, para garantizar la adquisición de las competencias profesionales.
3. Dotar a la certificación profesional⁷ de validez nacional, para facilitar la transparencia del mercado de trabajo y la movilidad laboral, a la par que mantener un nivel uniforme en la calidad de la formación profesional ocupacional.

Configurada la ocupación como un agregado de correspondencias profesionales, se intenta conseguir, dicha finalidad, por medio de tratamiento pedagógico de las competencias profesionales presentes en la realidad del mundo productivo y que configuran una ocupación. Por lo tanto el certificado de profesionalidad integra, así, los contenidos formativos que se entienden como mínimos en todo el territorio nacional para adquirir las competencias propias de una ocupación; el mantenimiento de este nivel uniforme de la profesionalidad certificada, se considera primordial y fundamenta el derecho subjetivo a la expedición del certificado de profesionalidad, a la evaluación de la formación profesional ocupacional y a la regulación de la prueba de acceso a la certificación desde, primordialmente, la experiencia laboral.

3.- LA FORMACIÓN A DISTANCIA CON TECNOLOGÍAS MULTIMEDIA.

Cuando hablamos de formación profesional-ocupacional, entendemos que es la relación personal voluntaria e intencional de un sujeto para adquirir, primordialmente, conocimientos, habilidades y destrezas que le posibiliten acceder a un puesto de trabajo o adecuarse a una nueva realidad pro-

⁶ Real Decreto 676/1993, del 7 de mayo.

⁷ La entendemos como la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

fesional. Es decir que se está capacitando competencialmente para interaccionar como elemento activo de una sociedad cambiante.

La capacitación personal-profesional se puede adquirir o desarrollar mediante una formación "*presencial*", donde el docente y discente interactúan, coincidiendo en el espacio y en el tiempo, o "*a distancia*", en la que no tienen la posibilidad de comunicarse en un espacio físico concreto y, en muchos casos, tampoco en el tiempo, sino que, se vinculan por medio de una correspondencia epistolar, telefónica, de radio o/y televisión, y gracias al avance de la tecnología, a través de medios como el vídeo, la video-conferencia, el ordenador vía módem, etc.

En este contexto aparece la Formación Abierta, más flexible en la recepción e impartición de la formación, tiene como meta la superación de los condicionantes espacio-temporales entre alumno y docente e intenta solucionar los obstáculos que puedan impedir recibir la formación. Es una forma mixta, con parte presencial y parte a distancia, con itinerarios y horarios adaptables a las necesidades de los usuarios, tiempos abiertos y flexibles, etc. De esta forma se cuenta con una alternativa de formación eficiente para conseguir los cambios conductuales que responden a necesidades reales de la sociedad, y a las posibilidades de los usuarios.

3.1.- Características.

Las características más destacables de la Formación Abierta a Distancia se podrían centrar en ser:

- a) **Individualizada:** Está centrada en el alumno. Permite diseñar vertical y/o horizontal planes de formación a medida, sin depender de la oferta estandar.
- b) **Flexible:** Los calendarios y horarios de los cursos son variables, de manera que cada alumno pueda situarse en aquellas condiciones espacio-temporales adaptadas a sus necesidades y posibilidades.
- c) **Basada en soportes multimedia** (textos, videos, EAO, simuladores, equipos de prácticas, etc.). Son los mediatizadores del aprendizaje y tienen las características del profesor ideal: no importa la distancia, no hay preferencias sobre el tipo de alumno, pueden repetir sin fatigarse, además son polivalentes: presentan información visual y verbal al mismo tiempo.
- d) **Están estructurados modularmente,** Por bloques de tareas con contenido ocupacional coherente, permitiendo Itinerarios Formativos personalizados a cada alumno.
- e) **Utilidad:** Es un tipo de formación idónea para que los trabajadores puedan acreditar un itinerario formativo que les posibilitará la Certificación de Profesionalidad, así como acceder a la prueba profesional para la obtención del mismo.

3.2.- Componentes de la Formación Abierta a Distancia

En la formación abierta, los componentes mas significativos son:

a) El alumno.

Los criterios se dirigen a todas aquellas personas que tienen problemas para formarse de forma presencial: por circunstancias personales, sociales, geográficas o por la propia limitación de la oferta formativa.

En la formación abierta a distancia el sujeto se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, es un ser autónomo que tendrá una mayor dependencia de los medios didácticos.⁸

b) El Profesor. (Tutor)

El Tutor, se convierte en orientador, animador, asesor, consejero, que complementará, además, los contenidos del curso. Es el que ayuda, controla y supervisa el proceso de aprendizaje y la interacción entre todos los componentes del sistema, por medio de las tutorías y demás sesiones presenciales.

El tutor será un experto en la materia, conocerá la tecnología, y perfiles de entrada y salida de los alumnos.⁹

c) Los soportes multimedia

Son los mediatizadores del aprendizaje. Dado que los sistemas a distancia hacen recaer el peso de la transmisión de los conocimientos en los materiales didácticos, en la interacción entre ellos y el alumno, no con el docente solamente, deben estar altamente elaborados a nivel técnico y metodológico (ser altamente motivadores), debiendo estar sujetos a repetidas actualizaciones.

d) La interacción entre todos los componentes del sistema:

La relación alumno-tutor es más fría. Existe dificultad para crear un clima afectivo en el grupo, si no se realizan frecuentes reuniones presenciales.

La relación alumno-medios didácticos es distinta y mayor.

e) La metodología

Mientras que en la formación presencial la metodología variaba en función de la situación de aprendizaje, en la formación a distancia la interacción alumno-docente debe ser sustituida en gran parte por la relación medios-alumno, por lo que la participación del alumno debe ser eminentemente activa.

f) Las evaluaciones

En la formación presencial la importancia de la observación directa es capital. En la formación a distancia se reduce esta importancia porque la retroalimentación inmediata se hace muy difícil, así como la medición de ciertos aprendizajes (la participación), aunque esto puede ser subsanado en parte por medio de una formación abierta, (en la que existen sesiones presenciales y a distancia).

La evaluación del aprendizaje debe medirse, de forma presencial, y a través de pruebas teóricas y pruebas prácticas, así como a través de productos terminales, etc.

⁸ En el perfil de los aspirantes se requiere fundamentalmente, entre otros:

- Un alto nivel de automotivación hacia la formación. (Por la falta de contacto con el docente, feed-back demorado y falta de refuerzos).
- Comprensión lectora alta.

⁹ Así mismo deberá:

- Seleccionar a los alumnos o participar en su selección.
- Potenciar en el alumno -a través de las tutorías- una actitud positiva hacia el autoaprendizaje.
- Orientar, facilitar y supervisar el proceso de aprendizaje.
- Planificar, organizar y coordinar la utilización de los distintos equipos y materiales existentes en el aula.
- Entregar los materiales y llevar su control.
- Agilizar las acciones administrativas y de gestión, coordinando las gestiones con el personal del Centro
- Hacer seguimiento de los alumnos, orientándoles sobre técnicas de estudio, valoración de resultados y resolver dudas y problemas.

4.- EL CENTRO NACIONAL DE ELECTROMECÁNICA DE SANT FELIU.

Entre la pluralidad de funciones que el Centro Nacional de Electro-Mecánica del INEM de Sant Feliu (Barcelona) desarrolla, destacaríamos las siguientes:

- 1.- Participa en el soporte tecnológico y formativo de su entorno industrial. Como permanente "Centro piloto" en tecnologías de fabricación avanzadas (de la familia profesional asignada al Centro), para otros centros de F.O. Estatales o de las empresas.
- 2.- Como Centro Nacional, lidera la investigación permanente del Sector de Fabricación de Equipos Electromecánicos, operativizando las acciones y medios de la familia de Mecánica Industrial.
- 3.- Promueve y desarrolla otros trabajos de investigación que configuran al Centro como un entorno creativo e innovador en el campo formativo-ocupacional (producción de programas en el marco de las nuevas profesiones, estrategias didácticas, ...), informativo-divulgativo (elaboración de perfiles profesiográficos, itinerarios formativos, etc.), de *inserción profesional*, etc.
- 4.- Desarrolla, en su entorno industrial, las estrategias curriculares idóneas en la formación de formadores de la familia profesional asignada al Centro.
- 5.- Participa con otros Centros e Instituciones de la Comunidad Europea en Programas de desarrollo de las tecnologías avanzadas, así como en Congresos, "Jornadas" técnicas, "Simposiums", ..., que permiten el intercambio de experiencias formativas, de nuevas tecnologías, etc.
- 6.- Proporciona asesoramiento y soporte técnico -en las actividades competencia del Centro- al Servicio de Adecuación de la Oferta Formativa, así como a otros Servicios y Departamentos del INEM.
- 7.- Contribuye en la ordenación permanente de la F.P.O., realizando perfiles ocupacionales, programas pruebas de evaluación de cursos ocupacionales, así como otros productos relacionados con la Formación, Calificación y Certificación de las competencias profesionales de los trabajadores.
- 8.- Informa a los usuarios del Centro sobre el "mercado de trabajo", sus expectativas, y líneas de actividad.
- 9.- Participa en la formación profesional-ocupacional técnica, cualificando, reciclando, especializando o actualizando a personal en activo (formación continua) o desempleados.
- 10.- Programa y operativiza productos formativos con tecnologías multimedia (Presencial y a distancia), y centrados básicamente en:
 - *Servicios de Comunicaciones Telemáticas.*
El curso de Servicios de Comunicaciones a Distancia va dirigido principalmente a personas con conocimientos previos de informática y/o electrónica, así como a los profesionales con experiencia en este sector. El proceso formativo que se generará en el curso, pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan trabajar en la gestión y administración de los servicios de comunicaciones de la empresa. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, y programas de comunicaciones con un módem también incluido.
 - *Comunicaciones Ordenador con Redes Telemáticas.*
El curso de Sistemas de Comunicaciones a Distancia va dirigido principalmente a personas con conocimientos previos de informática y/o electrónica, así como a los profesionales con experiencia en este sector.

El proceso formativo que se generará en el curso, pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan trabajar en el puesto de Técnico de Sistemas Telemáticos, supervisando, manteniendo y asesorando en las necesidades de comunicaciones de la empresa. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento y videos demostrativos.

- **CAD/CAE Electrónico.**

El curso de CAD/CAE Electrónico va dirigido principalmente a personas con conocimientos previos de diseño y/o fabricación de circuitos electrónicos, así como a los profesionales con experiencia en este sector.

El proceso formativo que se generará en el curso pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan construir circuitos electrónicos sobre placa de circuito impreso (PCB) o en forma de dispositivos lógicos programables (PLD), mediante las herramientas informáticas modernas. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, y los programas de diseño electrónico ORCAD IV y PSPICE.

- **Diseño y Fabricación por ordenador (CAD/CAM).**

El curso de CAD/CAM Mecánico va dirigido principalmente a personas con conocimientos previos de mecánica y control numérico, así como a los profesionales con experiencia en este sector.

El proceso formativo que se generará en el curso, pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan diseñar las piezas y los programas de Control Numérico de éstas, ejecutarlas para su realización física y disponer de elementos de juicio suficientes para consultar la documentación completa de los paquetes de aplicación, mediante las herramientas informáticas modernas. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, y el programa de CAD/CAM ANVIL-5000.

- **Autoedición.**

El curso de Autoedición va dirigido principalmente a profesionales del sector con conocimientos previos de diseño e informática, y que dispongan de vídeo VHS i Ordenador 486.

El proceso formativo que se generará en el curso pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan manejar un programa de Autoedición, aplicándolo al diseño i maquetación de diferentes publicaciones, además de utilizar un programa de diseño gráfico dirigido a la realización de ilustraciones y gráficas. Permiéndole mejorar o mantener su situación en el mercado laboral. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje/seguimiento, videos demostrativos, y los programas de Autoedición PageMaker v5.0, y el de diseño gráfico Corel Draw 5.

- **Microinformática.**

El curso de Técnico de Microinformática va dirigido principalmente a personas con conocimientos básicos de informática o electrónica, así como a los usuarios con experiencia laboral en este sector.

El proceso formativo que se generará en el curso pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan ser capaces técnicamente de desempeñar el puesto de trabajo de Técnico de Microinformática de equipos y periféricos, tanto en su estructura hardware como software.

- **Gestión de Bases de Datos.**

El curso de Bases de Datos va dirigido principalmente a profesionales con conocimientos de informática general, sistemas operativos MS-DOS y UNIX, de programación y que dispongan de vídeo VHS y Ordenador 486.

El proceso formativo que se generará en el curso pretende desarrollar las competencias necesarias (conocimientos, habilidades y destrezas) para que, los asistentes a la finalización del curso, sean capaces de gestionar aplicaciones de bases de datos en entornos administrativos , así como documentar, asesorar y supervisar las necesidades de información de una empresa. Permiéndole mejorar o mantener su situación en el mercado laboral.

Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, y el programa de bases de datos Microsoft Acces v2.0.

- **Autómatas Programables.**

El curso de Técnicas de Automatización Industrial va dirigido principalmente a personas con conocimientos teórico-prácticos de electricidad, neumática y electrónica, así como profesionales con experiencia en este sector.

El proceso formativo que se generará en el curso pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan trabajar en procesos industriales automatizados. Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, y el programa de PLC SIEMENS.

- *Electrónica Digital Básica.*

El curso de Electrónica Digital Básica va dirigido principalmente a personas del sector relacionadas con los procesos industriales automatizados, así como a estudiantes de los últimos cursos de carreras técnicas o enseñanzas profesionales y que dispongan de vídeo VHS, Ordenador 486 y M6dem (mínimo de 14.400 bps).

El proceso formativo que se generará en el curso, pretende desarrollar las competencias necesarias para que los usuarios puedan aplicar los conocimientos de electrónica digital, utilizando las técnicas y destrezas idóneas para el desarrollo de las actividades de mantenimiento y reparación de aparatos, elementos o sistemas electrónicos, mediante la localización de las averías y su correcto diagnóstico. Permiéndole mejorar o mantener su situación en el mercado laboral.

Para ello, se utilizará un entorno multimedia, programas informáticos de autoaprendizaje y seguimiento, videos demostrativos, maletas de prácticas y material didáctico complementario.

En la actualidad están próximos a comenzar los tres cursos siguientes:

- Diseño Gráfico.
- Aplicaciones informáticas.
- Contabilidad informatizada

11.- Además de los productos multimedia y de la formación indicada en el punto 9, el Centro realiza, planifica y programa cursos de Nuevas Tecnologías para la Actualización y Perfeccionamiento Técnico de Formadores¹⁰, así como para el Reconocimiento y Certificación de Profesionalidad¹¹.

Entre los que destacamos la operativización de,

- | | |
|--|----------------------------|
| ➤ Matricero Moldista. | ➤ Tornero Fresador. |
| ➤ Ajustador Mecánico. | ➤ Electricista Industrial. |
| ➤ Preparador - Programador de Máquinas-Herramientas con C.N.C. | |

En estos momentos en todas se han elaborado las tres primeras fases (Establecimiento de la estructura ocupacional de la familia profesional, determinación de perfiles profesionales de las ocupaciones, estructuración de la oferta formativa ocupacional), y se está llevando a cabo el diseño de las pruebas de certificación de los perfiles profesionales, para las ocupaciones de: Preparador - programador de máquinas herramientas con CNC, Ajustador mecánico y Electricista industrial.

¹⁰ Formación que en algún caso está contratada con empresas punteras del Sector.

¹¹ Certifican que el trabajador reúne los requisitos mínimos (Competencias Profesionales, Conocimientos, Habilidades y Destrezas, etc.) para desarrollar una ocupación determinada.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

- AGULHON, C: (1994): *L'enseignement professionnel quel avenir pour les jeunes*. Editions de l'Atelier. París.
- BES, J.W. (1978): *Cómo investigar en educación*. Morata. Madrid.
- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la Estadística aplicada a la investigación educativa..* PPU. Barcelona
- BOHIGAS, LL. -FERRER, F. -PONT, E: (1993) *La formación continua de los pediatras: una proposta per a Catalunya*. Fundación Avedis Donabedian, Societat Catalana de Pediatría. Barcelona.
- BOSCH, G. - DAWKINNS, P - MICHON, F: (1994) *Times are changing. Working time in fourteen industrialised countries*. I.L.O.. Geneve.
- BUCKLEY, R. - CAPLE, J: (1991) *La formación. Teoría y práctica*. Díaz Santos S.A. Madrid.
- CABERO, J (1993) : *BITE 2. Bibliografía de Tecnología educativa*. GID, Sevilla.
- CASTANYER FIGUERAS, F. (1988).: *La formación permanente en la empresa*. MARCOM-BO, S.A. (Boixereu Editores.), Barcelona.
- CEBRIAN, M. (Coord) (1991) : *Medios y recursos didácticos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga.
- CECA-CE-CEEA (1994): *CRECIMIENTO, COMPETITIVIDAD, EMPLEO. RETOS Y PISTAS PARA ENTRA EN EL SIGLO XXI. Libro Blanco*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP (1994): *El Sistema de Formación Profesional en el Reino Unido*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP (1995): *El Sistema de Formación Profesional en Alemania*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP (1995): *El Sistema de Formación Profesional en España*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP (1995): *El Sistema de Formación Profesional en Francia*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP (1995): *El Sistema de Formación Profesional en Italia*. O.P.O.C.E. Bruselas - Luxemburgo.
- CEDEFOP: (1994) *The determinants of transitions in youth*. European Centre for the Development of Vocational Training. Berling.
- CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1993). *Programa Nacional de Formación Profesional*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.) (1992) : *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Alfar, Sevilla.
- DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA (1990): *Correspondencia de cualificaciones de Formación Profe-*

- sional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas.* Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- ECKERT, H: (1995) "L'accés a l'emploi des bacheliers professionnels". *Formation et emploi*. 49. París.
- ESPINA, A.: (1990) *Empleo, democracia, y relaciones industriales en España*. Ministerio de Trabajo y Seguridad social. Madrid.
- FEDERIGHI, P. (1992) : *La dimensión transaccional de los procesos educativos*. Oficina Europea de Educación de Adultos, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, M. (1991) : *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. CIDE-MEC, Madrid.
- GELPI, E: (1990) *Education permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*. Popular. Madrid.
- GONZALEZ, L.: (1993) "Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90". *Revista Iberoamericana de Educación*. 2. OIE. Madrid.
- INCANOP: (1992) *Les professions de l'any 2000 a la industria y a los servicios*. Institut Català de Noves Professions. Barcelona.
- INEM (1989): *Guía de aprendizaje, realización del análisis del puesto de trabajo (APT)*. Servicio de Publicaciones del INEM. Barcelona
- INEM (1995): *Bases Metodológicas para el Diseño de las Pruebas de Certificación de los Perfiles Profesionales*. Servicio de Publicaciones del INEM. Madrid
- INEM (1995): *Metodología para la Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Servicio de Publicaciones del INEM. Madrid
- INEM (1996): *Aplicaciones de Captura de Items y Prácticas. Manual del usuario*. Videar, Zaragoza.
- INEM-S.FELIU (1994). *Análisis Sincrético de la Formación en Tecnologías Avanzadas para las PYMEs*. C.N. de Electro-Mecánica. Sant Feliu de Llobregat (Barcelona).
- INFELISE, L: (1994) *La formazione in impresa: nuove frontiere in Europa*. Franco Angeli Milán.
- JOVER, D. (1990): *La formación ocupacional*. Ed. Popular. MEC.
- LE BOTERF, G: (1994) *De la compétence*. Editons de l'Organisation.. París.
- M.E.C. (1993): *Reforma de la formación profesional*. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid.
- MOLINA DURAN, F. (1992): *Estudio las necesidades de la formación continuada en la atención primaria*. Consejería de Sanidad. Murcia.
- MONTERO ALCAIDE, A. (1992): *Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes*. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- NORUSIS, M.J. (1990): *SPSS/PC+V4.0 Base Manual*. Chicago. SPSS Inc.
- O.C.D.E. (1993).: *L'enseignement supérieur et l'emploi*. OCDE. París.
- O.I.T. (1989): *Programas de formación para el empleo*. Marcambo. Barcelona
- PEREZ, J -HERRANZ, R.- DE PRADO, J.A.: (1992) *Estudio de los itinerarios ocupacionales de los titulados de FP2 y necesidades del mercado laboral*. Xunta de Galicia. Santiago.

- PIERRE GRAPIN, J. (1990): *Claves para la formación en la empresa*. CEAC. Barcelona
- SOLAUX, G: (1995) "le baccalauréat professionnel et son curriculum". *Formación et emploi*, núm. 49.
- STAHL, S., NYHAN, B., D'ALOJA, P. (1993).: *LA ORGANIZACIÓN CUALIFICANTE. Una visión del desarrollo de los recursos humanos*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.
- STUFFLEBENN, D.L. -SHINKFIELD, A.J. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós, MEC. Barcelona.
- VARIOS (1989): *Métodos Formales y No formales en la educación de adultos*. Humánitas. Barcelona.
- VARIOS (1989): *Métodos y Técnicas en la educación de adultos*. Humánitas. Barcelona.
- VARIOS (1992): *Estudio Sectorial "Fabricación de Equipos Electromecánicos"*. C.N. de F.O. de Sant Feliu. INEM- Barcelona.
- VARIOS. (1992): *Las necesidades de formación en los servicios sociales municipales*. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.



DISTRIBUCIÓ DE LES SALES DELS TALLERS

DIJOUS, 14 DE NOVEMBRE

* DE 12 A 13 h.

TALLER 1: SALA D'ACTES

EXPERIÈNCIES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL AMB ADOLESCENTS EXCLOSOS.

TALLER 2: OXFORD, 1a. planta, despatx D-6

ELS OBSTACLES PER A L'EXTENSIÓ I LA QUALITAT DELS PLANS DE FORMACIÓ CONTÍNUA.

TALLER 3: OISE, 1a planta, despatx D-3

LA FORMACIÓ OCUPACIONAL COM A INSTRUMENT DE FOMENT DE L'Ocupació EN L'ÀMBIT DEL DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC LOCAL.

* DE 13 A 14 h.

TALLER 1: SALA D'ACTES

L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL, BASE DE LA FORMACIÓ PERMANENT.

TALLER 2: OISE, 1a planta, despatx D-3

EXPERIÈNCIES DE FORMACIÓ CONTÍNUA

TALLER 3: OXFORD, 1a. planta, despatx D-6

LA CONTRIBUCIÓ DE LES CAMBRES CATALANES A LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA: EL PROGRAMA E+E

DIVENDRES, 15 DE NOVEMBRE.

* DE 12'30 A 13'30 h.

TALLER 1: SALA D'ACTES

ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL COM A ELEMENT DE PREVENCIÓ DE LA MARGINACIÓ EN LA TRANSICIÓ ESCOLA-TREBALL.

TALLER 2: OXFORD, 1a. planta, despatx D-6

FORMACIÓ CONTÍNUA EN LA MODALITAT SEMIPRESENCIAL

TALLER 3: OISE, 1a. planta, despatx D-3

CANVI ACCELELRAT DE COMPETÈNCIES EN LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I DESFASAMENT DE LES COMPETÈNCIES ADQUIRIDES. FORMACIÓ ÀMPLIA I POLIVALENT PER A TOTHOM, UN REpte D'IMAGINACIÓ CREATIVA.

* DE 13,30 A 14,30 h.

TALLER 1: OXFORD, 1a. planta, despatx D-6

OBSTACLES I FACILITATS DE LA INSERCIÓ PROFESSIONAL DELS TITULATS D'FP INICIAL A CATALUNYA

TALLER 2: SALA D'ACTES

ESTRATÈGIES DE FORMACIÓ A LES ORGANITZACIONS

TALLER 3: OISE, 1a. planta, despatx D-3

ACCIONS OCUPACIONALS PER A COLLECTIUS AMB ESPECIALS DIFICULTATS D'INSERCIÓ.



LA FORMACIÓ OCUPACIONAL EN EL MARC DEL DESENVOLUPAMENT LOCAL

- I Els recursos humans en el marc del desenvolupament local
 - II Tendències futures en la formació per l'ocupació
-

I ELS RECURSOS HUMANS EN EL MARC DEL DESENVOLUPAMENT LOCAL

1a consideració

Partim de la base de que la disponibilitat i la qualitat dels RRHH. Són un factor clau en el desenvolupament d'una localitat o una regió. En aquest sentit el fet de tenir RRHH qualificats fa les ciutats més competitives i per tant constitueix un factor d'atracció en la implantació i consolidació d'empreses.

Per tant no sembla descabellat afirmar que el Desenvolupament Local depèn, en gran mesura de la qualitat dels seus recursos humans.

2a consideració

D'altra banda en un entorn econòmic i social en contínua transformació, és necessari i imprescindible que els RRHH s'hagin d'adaptar a les noves demandes que els nous processos productius creen.

3a consideració

Existeix una preocupació entre molts gestors de formació que consisteix en com compaginar la manca de mà d'obra qualificada amb les altes tasses d'atur existents i com la formació es pot anticipar i satisfer les demandes futures de qualificació que les empreses presentaran.

En definitiva es tracta de veure com les accions dirigides a la formació poden contribuir als ajuntaments en el mercat de treball, entre les diferents ofertes i demandes.

Aquestes tres consideracions porten al plantejament que molts ajuntaments han fet i que parteix de la base de que el tractament del problema a nivell local des del municipi i des del territori sembla el més adequat per ajustar oferta i demanda.

En aquest sentit l'actuació desenvolupada per molts municipis des dels anys 80 ha portat a que la política de formació que impera en molts ajuntaments treballi en 4 eixos:

- . Formació reglada : en les competències que li són pròpies.
- . Formació ocupacional.
- . Formació continua.
- . Formació per emprenedors.

Aquest esquema que avui és clar i que defineix les línies d'actuació és fruit del treball i de la reflexió produïts després de més de 10 anys de l'inici del treball dels Ajuntaments en el camp de la formació.

Per exemplificar aquesta evolució em serviré del model que més coneix que és el de Vilafranca del Penedès i que no difereix gaire del que segueixen molts municipis de Catalunya.

Des dels anys 80 en que l'Ajuntament de Vilafranca va començar a treballar en l'àmbit de la formació, es podrien destacar 5 etapes que marquen una evolució però que no s'han esdevingut d'una manera lineal.

1a ETAPA

L'Ajuntament inicia accions en el camp de la formació amb l'objectiu clar de solucionar un problema.

El problema: L'ATUR

La forma de solucionar-lo: donar instruments als aturats per ajudar-los a cercar un lloc de treball.

La prioritat en els col·lectius a formar a anat variant en funció del volum que representaven en relació al grup global d'aturats.

Es va iniciar pels col·lectius més joves, que no havien tingut encara una primera ocupació, en aquest sentit les Escoles Taller han tingut i tenen un paper molt important. Després es va treballar decididament per la inserció de la dona en el món laboral i avui el grup sobre el qual cal fer més incidència és el format pels aturats majors de 45 anys.

Aquesta primera etapa que ve marcada per la soluciò al problema de l'atur s'evoluciona cap a una segona etapa quan es veu que la Formació Ocupacional ha de formar part d'una estratègia global de desenvolupament econòmic local i que no s'hi ha prou en formar els demandants de feina si no es fa una labor decidida en la formació dels ofertants de feina (es a dir el sector empresarial).

2a ETAPA

En aquesta segona etapa, s'inicia el que anomenem PAE en que el que es pretén es formar els empresaris i als càrrecs de les empreses en les noves tècniques de gestió serveixi com a eina per estirar la inserció dels aturats que s'estan formant.

3a ETAPA

S'inicia en el moment en què es decideix potenciar el desenvolupament endògen del territori mitjançant la formació i l'assessorament d'emprenedors per potenciar la creació de noves empreses.

la 4a ETAPA

vindria marcada en el moment en que l'Ajuntament més enllà en el que són les seves competències en l'ensenyament reglat i comença a treballar en la comunitat educativa en el que és la creació d'una comissió de treball per les PRÀCTIQUES en empreses.

la 5a ETAPA

S'esdevé quan des de les Agències de Desenvolupament Local s'intervé activament en la planificació de la FORMACIÓ CONTÍNUA dins les empreses. Aquesta tasca formativa s'inicia primer pels tècnics de les empreses, es continua amb la formació dels comendaments intermitjos i es forma també els treballadors de base.

Com he dit anteriorment aquestes 5 etapes constitueixen una evolució no línia. Avui, mirant en retrospectiva som capaços de veure aquesta evolució que podria semblar a priori molt ben planificada.

Tanmateix, quan l'Ajuntament va iniciar la seva primera etapa en el camp de la formació, no tenia l'objectiu clar d'arribar a una 5a etapa com la que hem aconseguit actualment, com avui no tenim molt clares quines seran les següents etapes a seguir. Arabé un fet que permet estar constantment en evolució d'acord amb els canvis que es produeixen a l'entorn, és el de la flexibilitat i el del contacte constant amb els diferents agents socials i econòmics que configuren el nostre territori.

Es tracta en definitiva de que l'Ajuntament mitjançant les seves polítiques de formació segui capaç d'engegar tant **estratègies defensives** per tal de reciclar mà d'obra amb la finalitat de limitar la destrucció d'ocupació com **estratègies ofensives**, és a dir, formar per generar i crear ocupació.

Després d'aquestes valoracions sobre la importància que la Formació Ocupacional ha tingut i té en el marc del Desenvolupament Local i de veure quina estat l'evolució que han seguit alguns Ajuntaments en la seva implantació, voldria ara centrar-me en un aspecte molt concret i molt important de la Formació Ocupacional. Es tracta de la **FORMACIÓ PER LA CREACIÓ D'EMPRESSES** que corresponen clarament a un tipus d'**estratègia ofensiva** per generar ocupació.

II TENDÈNCIES FUTURES EN LA FORMACIÓ PER L'Ocupació

Si em permeteu iniciaré aquest segon bloc de la mateixa manera que he iniciat el primer, fent sis consideracions generals.

1a consideració

John Graham, afirma que una de les 20 tendències de futur en l'activitat econòmica i l'ocupació és l'increment dels treballs i les empreses unipersonals.

2a consideració

Mentre que EEUU o Alemanya hi ha una PIME per cada 40 habitants, a Espanya aquest ratio és de cada 80, és a dir, caldria crear el doble d'empreses per equiparar-nos a aquests països.

3a consideració

El 58% de les empreses de nova creació no superan els 4 primers anys de vida.

Tan sols el 16% duren més de 8 anys.

4a consideració

El procés d'externalització de funcions i processos que prèviament realitzaben grans empreses, ha provocat que es creein noves petites empreses.

5a consideració

La capacitat empresarial i organitzativa és un factor estratègic en la transformació i modernització del sistema econòmic de les ciutats i la seva carència constitueix un problema en els processos de resstructuració productiva.

6a consideració

L'any 1994 a Espanya, 1 de cada 5 persones, que es van quedar sense feina van optar per crear la seva pròpia empresa.

Després d'aquestes consideracions i si entenem que realment la creació d'empreses constitueix un factor imprescindible pel desenvolupament econòmic de la ciutat, aleshores sembla lòtic que un Ajuntament es planteji una estratègia local de creació de l'empreses que tingui per objectiu:
CREAR CONDICIONS FAVORABLES PERQUÈ LES EMPRESES SURGEIXIN I ES DESENVOLUPIN.

Per embarcar-se en la creació d'una empresa o activitat per compte pròpia és encessari tenir una **PLA DE NEGOCI** i una motivació especial.

L'emprenedor acostuma a tenir desconfiança en sí mateix i una certa por davant la novetat, que es presenta difícil, imprevista i plena de riscos. Cal una reflexió prèvia sobre què es vol fer i si es factible el projecte.

La funció des de l'Ajuntament, que vol ajudar i col.laborar en el procés de creació d'empreses passa per cobrir les necessitats que els emprenedors manifesten:

- creació d'un entorn favorable
- previsió de serveis de formació, informació i assessorament
- creació d'infraestructures físiques.

- La formació ocupacional que s'adreça als nous emprenedors té una funció molt clara que passa per treballar no només les questionals i capacitats tècniques de l'emprenedor per gestionar el seu negoci, sino sobretot per treballar les capacitats personals necessàries per afrontar el repte de la creació d'empresa.

Però la funció de l'Ajuntament en el treball de la formació ocupacional per la creació d'empreses no s'ha de limitar només en el moment just del naixement de l'empresa. Cal un treball pre i post creació.

Em serviré de nou de l'experiència de Vilafranca per exemplificar una línia de treball.

La formació per la **CREACIÓ D'EMPRESSES** a Vilafranca consta de tres línies d'actuació.

1a ACCIÓ. DINAMITZACIÓ: més que una acció formativa, és una acció divulgativa sobre el què vol dir **CREAR UNA EMPRESA.**
PÚBLIC OBJECTIU:

- col·lectiu de joves en ensenyament secundari
- grups d'aturats que no hagin manifestat la voluntat de crear l'empresa
- grups d'estudiants universitaris.

2a ACCIÓ. CREACIÓ: és la formació que té l'objectiu d'ajudar els creadors d'empreses a iniciar el seu negoci.
PÚBLIC OBJECTIU:

- aquelles persones que manifesten la voluntat clara de crear un negoci.

3a ACCIÓ. CONSOLIDACIÓ: la nostra funció no s'acaba en el moment de la creació de l'empresa, sinó que va més enllà. Es tracta de trancar amb l'estadística i aconseguir que l'índex de mortalitat de les nostres empreses sigui molt inferior.

Ja per acabar i fent un petit resum només dir que l'objectiu d'aquesta intervenció ha estat demostrar en primer lloc que la formació ocupacional és un factor clau, però no únic en el desenvolupament econòmic d'un territori. I en segon lloc que la línia que l'Ajuntament ha de seguir en matèria de formació ocupacional no pot passar només per una estratègia defensiva i adoptativa, de formar segons el que demana el mercat, sinó que cal una estratègia ofensiva que permeti generar noves empreses, noves activitats, nova riquesa i en definitiva nous llocs de treball.

ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL COM A ELEMENT DE PREVENCIÓ DE LA MARGINACIÓ EN LA TRANSICIÓ ESCOLÀ-TREBALL



Jordi Planas GRET (ICE-UAB)

1. Els Programes de Garantia Social en el marc de les iniciatives de "segona oportunitat" a Europa.
2. "Primera" i "segona" oportunitat en els itineraris formatius dels joves. Quants i quins assoleixen la "primera" oportunitat.
3. La polarització dels itineraris formatius i les possibles iniciatives compensatòries: externalització i flexibilització de les respostes; exigències i riscos d'exclusió.
4. Itinerari escolar i oportunitats laborals. Fracàs escolar, formació continuada i inserció professional: les perspectives europees avui i en el futur més proper.

Annex: "Capítol de síntesi" de l'informe realitzat per a la Comissió Europea "*Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*", realitzat l'any 1994, del qual Jordi Planas és coautor amb M. Comas.

Chapitre 6: RÉCAPITULATION

Les principaux défis affrontés simultanément par l'Espagne pour développer des mécanismes capables d'agir dans la prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle, sont ceux que voici les suivants:

- 1.- Développer des mécanismes de prévention de l'échec scolaire définis dans la LOGSE, ce qui implique un changement politique et culturel par rapport à la fontion de l'école, principalement par rapport à la période de scolarité obligatoire. Ce changement pose et va poser d'importants problèmes d'adaptation professionnelle et culturelle de l'Administration éducative et des professeurs et des changements importants de la mentalité des parents par rapport à la fontion du système éducatif et de ses cycles obligatoires.
- 2.- Développer la nouvelle Formation Professionnelle Spécifique, envisagée aussi dans la LOGSE, tout particulièrement dans les aspects implicat la participation des entreprises dans son dessin

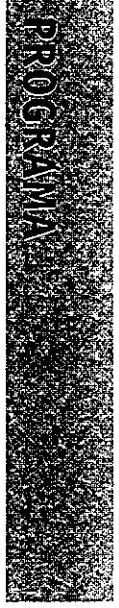
et sa réalisation. Dans le domaine de la coopération entre écoles et entreprises pour la formation professionnelle initiale des jeunes, il a été défini un cadre juridique-institutionnel, mais il reste encore à développer les aspects qualitatifs de la Formation dans un Centre de Travail (stages dans une entreprise) à l'intérieur d'une société qui manque de tradition dans ce sens et avec des entreprises majoritairement petites.

3.- La création de mécanismes de rattrapage scolaire et de formation professionnelle initiale pour ceux qui échouent à l'enseignement obligatoire, qui se voient exclus de la Formation Professionnelle Spécifique et progressivement relégués à la Formation Professionnelle Occupationnelle et aux contrats "formation-emploi".

Les Programmes de Garantie Sociale sont la seule réponse spécifique pour ces collectifs de jeunes gens, mais ils sont peu développés et l'effort que l'Administration éducative doit réaliser pour l'implantation de la LOGSE dans les autres domaines agit souvent au détriment de ces programmes.

L'implantation des Programmes de Garantie Sociale jette une série de défis pour leur efficacité et qualité qui, d'après les experts et la documentation consultée, sont les suivants:

- La dimension locale devient le domaine le plus convenable pour la concrétion et le développement des programmes d'intégration de Garantie Sociale qui nécessairement doivent être plus "organiques" et globalisants que les propositions standard issues de formation.
- Les programmes de Garantie Sociale, dans leur très logique flexibilité, doivent établir des limites clairs, aussi bien d'accès que de permanence visant la réincorporation des jeunes dans les mécanismes "normaux" de formation et d'emploi.
- La Garantie Sociale ne peut pas suivre le modèle de l'ESO duquel les élèves ont été exclus.
- Les élèves de Garantie Sociale doivent avoir à leur disposition une tutelle d'orientation aussi bien de formation que d'insertion professionnelle garantissant leur suivi et diminuant le risque d'exclusion dans lequel se trouve la plupart des gents faisant l'objet de ces programmes.
- La sélection et la formation des professionnels des programmes de Garantie Sociale est l'un des facteurs clefs de leur succès. Ces programmes se situant dans la périphérie des systèmes formatifs, il existe le risque que leurs formateurs soient reclus parmi ceux ayant une moindre expérience et dans des termes de précarité contractuelle. Par ailleurs, il serait convenable de réfléchir sur la présence très réduite de mécanismes de formation initiale et permanente pour ces professionnels.
- L'un des points qui ont été soulignés par la majorité d'experts consultées est le refus du nom Garantie Sociale à cause des ses connotations d'assistance sociale..



Dijous, 14 de novembre de 1996

Lliurament de documentació

Acte inaugural

Excel·lentíssim Senyor Manuel Royes, president de la Diputació de Barcelona.

Il·lustíssim Senyor Francesc Baltasar i Albesa, alcalde

de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat.

Senyor María Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Senyor Maria Moreta, secretari general d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

3. La contribució de les cambres catalanes a la formació en alternança: el Programa E+E

Ponent: Sra. Anna Cuatrecasas, Consell de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya.

Moderadora: Sra. Margarida Artal, directora del Programa Doma de la UPC.

Dinar

Presentació

Quaderns de formació professional: un instrument per al debat i la reflexió en l'àmbit de la formació professional

Ponent: Sr. Josep Francí, director de *Quaderns de Formació Professional*, i Sr. Josep Anton Blasco, membre del consell de redacció de *Quaderns de Formació Professional* i inspector d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Taula rodona

Els diferents vessants de la formació professional des de la perspectiva dels agents socials

Ponent: Sr. Agustín Martínez Cardetoso, director de Formació i Selecció de RENFE.

Sr. Xavier Sales, director de Formació d'Autonomia.

Sra. Joana Aguado, Confédération Européenne des Syndicats.

Sr. Josep M. Rané, secretaria de Política Institucional d'UGT.

Sr. Guillermo Bueno, president d'Unió Patronal Metal·túrgica.

Moderadora: Sra. Michèle Butzbach, consultora de formació.

3. Accions ocupacionals per a col·lectius amb especials dificultats d'inserció

Ponent: Sra. Emilia Macias, cap de Formació Ocupacional CEPROM.

Moderador: Sr. Fernando López Palma, Departament de Sociologia de la UB.

Dinar

Taula rodona

La formació permanent: situació actual i perspectives de desenvolupament

Ponent: Sr. Martí Parellada, director de Formació Continuada Les Hores (Fundació Bosch i Gímpera).

Sr. Ramon Flecha, professor de sociologia, catedràtic de l'Escola Universitària de la UB.

Sr. Francesc Solé Parellada, Departament d'Organització d'Empreses, catedràtic de la UPC.

Moderador: Sr. Carles Mendieta, director de Programes de Formació, Formació Continuada Les Hores (Fundació Bosch i Gímpera).

3. Canvi accelerat de competències en la societat de la informació i desfasament de les competències adquirides. Formació àmplia i polivalent per a totjorn, un repete d'imaginació creativa

Ponent: Alfons Formàriz, professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB.

Moderadora: Sra. Montserrat Casanitjana, membre de l'AEPA.

Tallers

1. L'orientació professional inicial, base de la formació permanent

Ponent: Sr. Jordi San José, regidor d'Ensenyament de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat.

Moderador: Sr. Xavier Fariols, Bureau Euros.

Continuada a Les Hores (Fundació Bosch i Gímpera).

2. Estratègies de formació a les organitzacions

Ponent: Sr. Angel Font, director acadèmic de Formació CEPROM.

Moderador: Sr. Fernando López Palma, Departament de Sociologia de la UB.

Dinar

Taula rodona

La formació permanent: situació actual i perspectives de desenvolupament

Ponent: Sr. Martí Parellada, director de Formació Continuada Les Hores (Fundació Bosch i Gímpera).

Sr. Ramon Flecha, professor de sociologia, catedràtic de l'Escola Universitària de la UB.

Sr. Francesc Solé Parellada, Departament d'Organització d'Empreses, catedràtic de la UPC.

Moderador: Sr. Carles Mendieta, director de Programes de Formació, Formació Continuada Les Hores (Fundació Bosch i Gímpera).

3. Canvi accelerat de competències en la societat de la informació i desfasament de les competències adquirides. Formació àmplia i polivalent per a totjorn, un repete d'imaginació creativa

Ponent: Alfons Formàriz, professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB.

Moderadora: Sra. Montserrat Casanitjana, membre de l'AEPA.

Tallers

1. Obstacles i facilitats de la inserció professional dels titulats d'FP inicial a Catalunya

Ponent: Sr. Josep Francí, Fundació Serveis de Cultura Popular.

Moderador: Sr. Iñaki Echebarria, director adjunt de l'ICE de la UB.

2. Formació continua en la modalitat semipresencial

Ponent: Sr. Joan Martí i Toribio, cap del Servei d'Administració i Promoció de Programes, Director General d'Occupació, Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya.

Nacional d'Electromecànica de l'INEM.

Moderadora: Pilar López, cap de Secció de Promoció Econòmica de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat.

Moderador: Carles Sánchez, Fundació Bosch i Gímpera de l'ICE de la UB.

SOL·LICITUD D'INSCRIPCIÓ:

Cognoms	Nom
Professió	Institució o empresa
Departament	Càrrec
Adreça	Telèfon
Municipi	Codi postal

Tallers Marqueu el taller en què us interessa participar (un de cada columna).

Dijous, 14, de 12 a 13 h

- Taller núm. 1
- Taller núm. 2
- Taller núm. 3

Dijous, 14, de 13 a 14 h

- Taller núm. 1
- Taller núm. 2
- Taller núm. 3

Divendres, 15, de 11.30 a 12.30 h

- Taller núm. 1
- Taller núm. 2
- Taller núm. 3

DIA 8

9.30 h Presentació de la jornada a càrrec de la Sra.

Carme Gómez i Granell, directora de Serveis Educatius de l'IMEB

10 h Conferència: "El gènere com a dimensió de l'orientació educativa", a càrrec de Pepin Beltrán

11.15 h Descans

11.45 h Debat

A la sessió s'aportaran elements sobre els aspectes diferencials que cal integrar al procés d'orientació educativa, i sobre continguts coeducatius per a l'orientació personal, acadèmica i professional.

Malgrat els canvis que s'han produït pel que fa a la incorporació de les noies a tots els nivells del sistema educatiu i en relació amb els seus rendiments acadèmics, les opcions professionals dels nois i de les noies continuen essent estereotipades.

- En general, les noies fan la seva opció professional més influïdes pel paper que culturalment s'atribueix a la seva condició de dones que no pas per les seves capacitats i habilitats d'aprenentatge. Aquest fet s'aguditza en la població femenina que té un nivell de formació més elemental.

9.30 h Conferència: "La transició de les joves. Un itinerari particular", a càrrec de Glòria Foal Marçet.

11 h Descans

11.30 h Debat

12.45 h Cloenda

La sessió tractarà sobre els aspectes psicosocials i altres factors que faciliten o bé restrigeixen les possibilitats d'accés al món laboral de les noies, com també sobre les conseqüències en l'orientació dels itineraris de transició.

DIA 9

• Aquesta jornada pretén aportar elements de reflexió, criteris i línies d'actuació per a la pràctica professional de les persones que intervenen en l'orientació personal i professional del jovent, tant si ho fan dins de l'àmbit educatiu com dins de l'àmbit social.

Inscripció: Consell de la Formació Professional i Ocupacional de l'Ajuntament de Barcelona.

Tel.: 402 36 49

MODIFICACIONS

* El taller: " **L'orientació Professional inicial, base de la formació permanent**" a càrrec del Sr. Xavier Farriols serà DIJOUS 14 A LES 13 h.

* El taller : " **Els programes de garantia social com a element de prevenció de la marginació en la transició escola-treball**", a càrrec del Sr. Jordi Planas serà DIVENDRES 15 A LES 11,30 h.

* El taller: " **Obstacles i facilitats de la inserció professional dels titulats d'FP inicial a Catalunya**" a càrrec del Sr. Josep Francí serà DIVENDRES 15 A LES 12,30 h.

