

QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

3

ANTONI CAÑETE

JOSEP FRANCÍ

SUPORT EDUCATIU A LA INSERCIÓ PROFESSIONAL

SERVEIS DE CULTURA - ICE - HORSORI
POPULAR
Fundació Cultural

Universitat
de Barcelona

Editorial

Director: Josep Francí

Consell de redacció: Modest Reixach, Josep Anton Blasco, J. M. Bermudo

Assessorament lingüístic: Montserrat Fullola i Pericot

Primera edició: juliol 1994

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ésser reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense la prèvia autorització de la marca editorial.

Fundació Serveis de Cultura Popular. c/ Provença, 324, 3r. (08037) Barcelona
ICE Universitat Barcelona. c/ dels Àngels, 18 (08001) Barcelona.

Editorial Horsori. c/ Roger de Flor, 77 (08013) Barcelona

© Antoni Cañete

© Josep Francí

© Fundació Serveis de Cultura Popular - © ICE Universitat Barcelona

© Editorial Horsori

Disseny: Josep Martínez Ruzafa

Dipòsit legal: B. 26.833-1994

ISBN: 84-85840-29-1

Impress a Libergraf SL, Constitució, 19 (08014) Barcelona

Índex

INTRODUCCIÓ	7
LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL	
Precisions sobre el concepte de formació en alternança	12
La irrupció de la formació en alternança	14
Els avantatges de la formació en alternança en la FPI	17
És possible generalitzar la formació en alternança?	23
ELS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI, CENTRES LOCALS DE FORMACIÓ	
Aclariments previs	27
Els centres d'ensenyament secundari i la FP en l'àmbit local	30
REFORMA I FORMACIÓ EN ALTERNANÇA	
El desplegament de la LOGSE i el seu impacte en l'alternança	38
Les pràctiques en alternança en els centres experimentadors de la reforma	44

UNA GUIA PER AL SEGUIMENT DE LA INSERCIÓ PROFESSIONAL DELS TITULATS D'FPI

Procés d'elaboració de la guia	46
Els objectius de la guia	48
Les fases del seguiment	52
Algunes dades obtingudes en el seguiment de la inserció professional a l'IES «Bernat el Ferrer»	68

APÈNDIX

Instrumentes emprats en el seguiment de la inserció professional	81
Fitxa-registre del mòdul professional	83
Fitxa de l'alumne	85
Fitxa de l'empresa	87
Qüestionari número 1	89
Qüestionari número 2	93
Guió indicatiu de l'entrevista amb l'empresa per a avaluar els alumnes	97
Guió indicatiu de les entrevistes amb alumnes que tenen dificultats d'inserció professional	99

ANNEX I

Aproximació a l'IES «Bernat el Ferrer»	101
--	-----

ANNEX II

Projecte d'Autoocupació (<i>Rafael González Moral</i>)	113
Sigles emprades.....	119
Bibliografia.....	121

Introducció

El desenvolupament de la societat industrial va significar el punt de partida d'un debat controvertit: el referit a la relació que hi ha d'haver entre l'escola i el treball. En societats anteriors, aquesta discussió era tan inexistent com remota era la relació entre totes dues esferes (F.Enguita, 1990; 186-187).

La gran majoria dels humans coneixien el seu ofici perquè l'havien après exercint-lo al costat dels adults. Els coneixements i les habilitats per al desenvolupament de les professions s'aprenien en l'àmbit del treball: l'escola no hi tenia cap intervenció rellevant.

Dos fenòmens que han anat creixent dins la societat industrial han modificat aquest curs paral·lel de l'escola i el treball: l'augment espectacular del temps d'estada a l'escola dels nens i els joves, i l'«expulsió» de l'àmbit de la producció de l'aprenentatge de les professions (F.Enguita, 1990; 187). A mesura que tots dos fenòmens s'anaven fent evidents, aflorava la possibilitat de relacionar l'escola i el treball. Si s'anava reduint progressivament la possibilitat d'aprendre una professió en l'àmbit de la producció i, a més, el temps d'estada a l'escola de nens i joves era cada cop més llarg, tard o d'hora havia de plantejar-se la possibilitat de relacionar escola i treball. El debat, sovint amb posicions enfrontades, sobre els vincles entre tots dos àmbits ha arribat fins als nostres dies.

Les propostes formatives contingudes en la denominació «formació en alternança» són probablement la resposta més fecunda que els inicis de la societat de la informació han aportat a la problemàtica de la relació escola-treball. Sobretot, perquè el terme formació en alternança no denota tan sols una aportació teòrica sinó, principalment,

una pràctica existent en el territori de molts estats actuals. En el terreny concret de la formació professional (FP)¹ —l'àmbit de formació més proper al món del treball— l'alternativa de la formació en alternança és, avui, un element indefugible de gairebé totes les aportacions teòriques, propostes d'intervenció política i realitzacions concretes. Les reflexions i les propostes contingudes en aquest llibre prenen com a referent constant una formació professional inicial (FPI², a partir d'ara) en què la formació en alternança tingui un paper preponderant.

El treball que presentem es proposa quatre objectius fonamentals. Primer, aportar una síntesi de reflexions sobre la formació en alternança, que considerem el marc teòric i pràctic que dóna sentit a les línies d'actuació que proposem amb relació a la inserció professional dels estudiants d'FPI. Segon, considerar els canvis que ha d'experimentar la gestió educativa —tant la de l'Administració com la dels centres escolars— per tal de donar cabuda a la formació en alternança. Tercer, analitzar i valorar les aportacions que l'actual procés de reforma de la FPI fa, o permet, amb relació als dos punts anteriors. Quart, formular un seguit de propostes per a fer el seguiment de la inserció professional dels joves de la FPI. Del fet de ser propostes experimentades i contrastades en la pràctica, en deriva una ambició limitada —proposem el seguiment que és factible de fer en les actuals condicions dels centres d'ensenyament secundari— i un període d'aplicació curt —ens centrem en el primer any «no escolar» dels estudiants d'FP. Finalment, presentem algunes dades d'interès recollides en el procés d'elaboració d'aquestes propostes i, en forma d'anex, una breu aproximació a l'evolució de l'institut en el qual es van experimentar.

Per a intentar assolir els tres primers objectius hem partit, en primer lloc, de les aportacions teòriques contingudes en les fonts bibliogràfiques disponibles; en segon lloc, de l'intercanvi amb professors de centres d'FP i de centres experimentadors de la reforma, i també, de l'intercanvi amb empresaris i treballadors d'empreses instal·lades a Catalunya, que han col·laborat amb els centres escolars en

1. Entendrem per FP el conjunt format per la formació professional inicial —o reglada— i la formació professional contínua. També emprarem el terme per a referir-nos a l'ordenació de la formació professional continguda en la Llei General d'Educació de 1970, perquè «la FP» és el terme de més ús per a referir-s'hi.

2. Emprarem el terme FPI en el mateix sentit que freqüentment s'usa l'expressió «formació professional reglada», és a dir, per a designar el subsistema de formació enquadrat en els nivells no universitaris del sistema educatiu formal, orientat a la professionalització i incorporació al treball de persones generalment joves i gestionat, habitualment, per l'Administració educativa.

el disseny i la gestió de les pràctiques a l'empresa dels estudiants d'FP; i, finalment, de la reflexió sobre les nombroses dades aportades per la nostra trajectòria professional. En l'intent de satisfer l'objectiu darrer ha estat fonamental el treball de camp dut a terme a l'IES Bernat el Ferrer de Molins de Rei durant els cursos escolars 1990-91 i 1991-92.

Aquest estudi és el resultat final d'un projecte endegat per l'ICE de la Universitat de Barcelona, en el qual han intervingut, directament i indirectament, un nombre considerable de persones a les quals volem expressar el nostre reconeixement. Volem expressar-lo, molt especialment, a Carles Sánchez i Pladevall, a qui pertany la primera idea, l'impuls inicial d'aquest treball i moltes observacions valuoses arran de la lectura del primer esborrany de l'estudi. També a Emília Lozano, Fernando Vela i Mercè Garcia, membres del grup de recerca a l'IES Bernat el Ferrer, que amb l'aportació de la seva experiència, les seves idees i una dosi generosa d'hores de feina, han fet possible el desenvolupament dels instruments i línies d'actuació per al seguiment de la inserció professional dels alumnes dels mòduls professionals experimentals del seu institut. Xavier Farriols, Rafael Bàscones, Josep Anton Blasco, Lluís Sacrest, Graziela Verneti-Blina, Antoni Trepà i Carme Lamote de Grignon, hi han contribuït amb la lectura del primer esborrany i l'aportació de suggeriments que sens dubte han millorat l'estudi, tot i que els defectes que encara té no són en cap cas atribuïbles a ells. Volem agrair, finalment, el suport que hem rebut del Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que ha finançat una part important del projecte, de l'IES Bernat el Ferrer i, molt particularment, de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

La formació en alternança en la formació professional inicial

Les propostes centrals d'aquest estudi —la necessitat i possibilitat de fer, des dels centres escolars, un seguiment del procés d'inserció professional dels alumnes que hi han fet la seva formació inicial— tenen sentit i viabilitat a llarg termini si:

- s'emmarquen en un procés més global d'avenç de la formació en alternança. La formació en alternança exigeix per a la seva pròpia realització una relació estable amb les empreses i institucions de l'entorn. Aquesta exigència, *conditio sine qua non* de la formació en alternança, esdevé un cop satisfeta un facilitador de gran valor per al seguiment de l'itinerari d'inserció professional dels estudiants quan abandonen el centre escolar. Aquest seguiment té sentit en el marc d'una col·laboració sostinguda amb el teixit productiu de l'entorn. En cas contrari, no té interès per a ningú un seguiment que, alhora que mira de facilitar la recerca de feina dels ex-alumnes, vol sobretot obtenir informació que permeti l'adequació del currículum escolar als perfils professionals demanats per les empreses, la millora dels programes formatius dels períodes de pràctiques a l'empresa i l'increment de la comunicació i la col·laboració escola-empresa. Si els centres escolars i les empreses d'una zona concreta s'ignoren mútuament, per què s'hauria d'investigar què passa quan els joves abandonen els uns per a intentar accedir a les altres?

— l'organització i la gestió dels actuals centres d'ensenyament secundari s'adapta a les necessitats derivades de l'establiment d'una col·laboració estable amb les empreses de l'entorn. Si els centres de secundària evolucionen cap a una concepció de centres locals de dinamització de la formació —formació general, formació professional inicial, formació professional contínua, formació «ocupacional»— el seguiment de la inserció dels joves esdevé un servei de gran utilitat per a la planificació, la gestió i l'avaluació de la formació en una zona o localitat concreta. En cas contrari, no és altra cosa que un bolet *rara avis* de vida inevitablement curta.

En el segon capítol del llibre ens centrarem en aquest segon factor. Aquest primer capítol el dedicarem a tractar detalladament la temàtica de la formació en alternança. En tots dos casos pretenem delimitar amb la màxima exactitud possible el marc en què el suport escolar a la inserció professional dels estudiants d'FPI pot ser viable — més enllà del voluntarisme més o menys fugaç— i útil per als diferents agents que intervenen en la formació.

PRECISIONS SOBRE EL CONCEPTE DE FORMACIÓ EN ALTERNANÇA

L'ús cada cop més extens del concepte «formació en alternança» obliga a fer algunes precisiones. Es tracta, si més no, de mirar d'evitar que la inflació semàntica del terme alternança acabi fent passar bou per bèstia grossa i, d'altra banda, d'aclarir el sentit precís que assignarem a l'expressió formació en alternança en aquestes pàgines. Aprofitarem, per a fer-ho, les aportacions de M.A. Zabalza³.

En un sentit general, entenem per alternança

«un sistema de formació en què *s'alternen* els agents convencionals de formació (les escoles i els professors) i els agents de producció (treballadors i empreses). D'aquesta manera, l'alternança possibilita la connexió entre els escenaris formatius acadèmics i els espais d'exercici professional» (Zabalza, 1993; 132).

És evident que aquesta definició general de l'alternança engloba modalitats de formació compartida amb diferències tan significatives

3. La traducció de les cites d'obres no publicades en català, d'aquest autor i de tots aquells de qui manllevarem fragments en aquest llibre, és nostra.

que obliguen a distingir tipus diversos d'alternança. Zabalza proposa la divisió següent (Zabalza, 1993; 136-137):

- (a) «l'alternança com a *«pràctiques pre-professionals»*, afegides al final del procés de formació. Se sobreentén que es tracta d'un moment en què els estudiants miren d'«aplicar a la pràctica professional real o gairebé real allò que han après durant els seus estudis acadèmics». L'exemple més conegut d'aquest tipus d'alternança és el període de MIR al final de la carrera de Medicina.
- (b) «l'alternança com a *«suplement pràctic»* destinat a completar la formació acadèmica. Se sobreentén, en aquest cas, que els centres de formació resulten insuficients per a proporcionar tots els coneixements i experiències necessàries per a obtenir una bona formació». Un bon exemple són les pràctiques del professorat d'EGB en acabar la seva diplomatura o les pràctiques dels llicenciats en acabar el curs d'aptitud pedagògica.
- (c) «l'alternança com a *«partenariat formatiu»* entre agents de formació de naturalesa diferent (fonamentalment, centres de formació o escoles, d'una banda, i empreses, de l'altra). Aquest és el format més autèntic de l'alternança». L'exemple més conegut, en aquest cas, és el del sistema dual de formació professional vigent a Alemanya. Tot i ser una experiència molt més embrionària, també considerem que les característiques de les pràctiques en alternança dels alumnes d'FP2 a Catalunya i a tota Espanya fan possible incloure-les en aquesta modalitat d'alternança.

Coincidim amb Zabalza a considerar aquest darrer tipus d'alternança com el més «autèntic». Si no s'indica el contrari, l'alternança com a partenariat formatiu serà el sentit que donarem a l'expressió «formació en alternança» en aquestes pàgines. S'ha de tenir present, per tant, que no la utilitzem per referir-nos exclusivament al sistema dual alemany, sinó per referir-nos a qualsevol sistema de formació gestionat conjuntament per escoles i empreses i que conjumina, *durant* el procés formatiu dels seus estudiants, l'aprenentatge en el centre escolar i en el centre de treball.

Al marge de l'aclariment terminològic, necessari per tal d'evitar confusions en alguns apartats d'aquest llibre, la divisió exposada serà important en el moment d'analitzar les tendències més recents referides a l'aplicació de les propostes de la LOGSE en matèria d'FP (concretament les referides al període obligatori de pràctiques a l'empresa

en la formació professional específica (FPE) de grau mitjà i grau superior).

LA IRRUPCIÓ DE LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA

La idea de relacionar l'aprenentatge en el marc escolar i en un marc productiu real no és, certament, el darrer invent de la postmodernitat. Efectivament,

«gairebé tots els grans pensadors de l'educació han estat conscients, d'una forma o altra, de la inconveniència d'un desenvolupament unilateral de les facultats individuals. Des del *gentleman* de Locke fins a l'*Emili* semi-salvatge de Rousseau havien de passar inexcusablement, segons aquests autors, per l'aprenentatge d'un ofici, tot i saber que aquest no seria el seu «modus vivendi». Sens dubte, però, l'aposta més forta a favor de la combinació d'ensenyament i treball va ser la de l'Associació Internacional de Treballadors. Marxistes i anarquistes sempre van coincidir en això com en poques coses més: la formació dels joves s'hauria de compondre, a parts iguals, d'una educació escolar que reunís la Ciència i les Humanitats i una participació directa en la producció material» (F.Enguita, 1990; 189).

Evidentment, la llista d'autors que han donat importància al treball com a element necessari per a la formació integral de les persones es podria ampliar amb moltíssims noms més. No es tracta, doncs, d'una aportació nova, sinó d'una idea sòlidament arrelada en tradicions molt diverses del pensament occidental. Si la formació en alternança no deixa de ser una versió més de la combinació d'ensenyament i treball, com s'explica l'auge que ha adquirit en el darrer decenni? Doncs, fonamentalment, per la concurrència de dos factors que ja han estat esbossats en la introducció⁴.

En primer lloc, perquè els anys i les hores diàries que els nens i els joves d'avui passen a l'escola han augmentat molt notablement en el darrer quart de segle. També han crescut molt les taxes d'escolarització dels nens i joves (vegeu quadre 1.1), que avui accedeixen a l'escola en nombres gairebé incomparables als d'encara no fa vint anys⁵.

4. Ens basarem, en l'exposició d'aquests tres factors, en les aportacions de Fernández Enguita (1990; 185-200).

5. Així, el batxillerat, a Catalunya i a Espanya, va ser un ensenyament per a minories fins que, avançada la dècada dels seixanta, la campanya d'extensió del «bachillerato elemental» de l'època va començar a invertir el signe minoritari d'aquesta etapa educativa.

D'altra banda, l'atomització de la vida familiar pròpia de la urbanització massiva i la incorporació creixent de la dona al treball no domèstic, han incrementat la importància de l'escola en el procés de socialització dels nens i, com a conseqüència, el pes relatiu de l'experiència escolar en la trajectòria personal dels joves. A grans trets —i deixant de banda les hores de son— quan els joves d'avui arriben al final de l'escolarització obligatòria el temps de la seva vida s'ha repartit, de forma bastant equiparable, entre l'escola i la vida familiar. Arribat, doncs, el moment de començar a treballar, només l'escola i la família poden haver fornint la formació inicial necessària per a l'exercici d'una professió. Si l'aprenentatge d'una professió en el si de la família és una espècie en vies d'extinció —i la situació actual de la família fa impensable, per moltes raons, que aquesta tendència canviï— només queda l'escola com a institució capaç d'oferir la formació inicial esmentada. D'aquí es deriva la pressió a l'escola perquè formi per al treball. I és en aquest punt que la formació en alternança emergeix com a alternativa.

Quadre 1.1: Taxes brutes d'escolaritat (Espanya)

	<i>Pre-escolar infantil</i>	<i>EGB</i>	<i>EEMM (General)</i>	<i>EEMM (Professió)</i>
1983-84	66,0	107,6	43,2	21,0
1984-85	68,2	108,6	44,9	22,0
1985-86	70,4	109,2	47,6	22,1
1986-87	71,8	110,8	49,5	22,4
1987-88	72,6	110,3	53,2	23,1
1988-89	72,6	111,0	56,1	23,8
1989-90	74,1	111,3	58,5	24,9
1990-91	76,5	111,5	60,7	26,1
1991-92	79,4	110,9	62,8	27,3
1992-93	83,5	111,5	65,7	27,5

Poplació de referència: Pre-escolar (3-5 anys); EGB (6-13 anys); EEMM (general) (14-17 anys); EEMM (professional) (14-18 anys).

Font: MEC. Estadística de la Enseñanza en España, 1992-93.

En segon lloc, perquè el desenvolupament de la societat industrial ha anat escindint l'aprenentatge i l'exercici dels oficis o professions. Fins aleshores, els oficis que ocupaven la majoria de la humanitat s'aprenien de la mateixa manera que nosaltres hem vist els pagesos aprendre a llaurar la terra o menar el bestiar: fent-ho al costat dels adults. Però amb la sofisticació del factor tecnològic de la producció,

l'escurçament del període d'obsolescència de les inversions en tecnologia i, per tant, la necessitat d'invertir cada cop més en la capacitat dels treballadors per a l'ús i l'explotació de les noves tecnologies, va anar prenent cos una estratègia de les classes dominants: «encolorir» a l'Estat el gruix principal de la formació de la mà d'obra. El sistema escolar ha rebut una part important d'aquesta derivació, canalitzada explícitament a través de la Universitat i de la FPI no universitària i, de forma implícita, en la resta d'etapes educatives que, en millorar el nivell general de formació de la població, aporten també beneficis indubtables al món del treball. L'escola, implícitament o explícitament, ha acabat tenint un paper rellevant en la capacitat per al treball.

Però el mateix fet que va donar lloc a la irrupció de l'escola en l'«àmbit» de la formació per al treball, s'erigeix avui en el principal factor de crisi d'aquesta funció que el sistema escolar ha assumit com a pròpia. Si la societat industrial significava una acceleració progressiva dels canvis tecnològics, en la societat de la informació el ritme de la innovació tecnològica ha crescut en progressió geomètrica. Això ha tingut un fort impacte en els sistemes d'organització i en la freqüència de canvis d'ocupació en la vida activa dels treballadors. Tot plegat posa en qüestió, d'una banda, la viabilitat d'un aprenentatge de les professions reclus únicament en el marc escolar i, de l'altra, l'eficàcia d'una formació inicial que té com a referent ocupacions i professions en evolució constant. En aquest punt, la formació en alternança aporta solucions, perquè:

- (a) permet de traslladar una part de la formació a marcs de producció reals on s'entra en contacte amb tecnologies i sistemes d'organització del treball difícilment abastables o reproduïbles en un centre escolar.
- (b) en incorporar els agents de la producció al procés de formació, permet de «teixir xarxes de comunicació» entre l'escola i l'empresa, única via eficaç, ara per ara, d'acostar l'oferta formativa de l'escola als canvis de les qualificacions demanades des de l'empresa.

D'aquesta manera, la formació en alternança ha trobat un lloc destacat en el debat actual sobre la relació escola-treball. Vegem ara alguns dels aspectes positius que, segons el nostre parer, pot tenir una generalització de l'alternança.

ELS AVANTATGES DE LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA EN LA FPI

Les argumentacions, escrites i orals, que hem pogut recollir sobre la formació en alternança denoten un consens molt ampli sobre els avantatges que comporta la seva aplicació. És difícil trobar argumentacions sòlides i contundents contra l'alternança. Les objeccions, en tot cas, sempre se centren en problemes específics derivats de la implementació de la formació en alternança, però aquestes objeccions rarament deriven cap a un qüestionament global. El més remarcable d'aquest consens és que inclou experts de procedències —i interessos— molt diversos: des de sociòlegs i pedagogs, fins a directius d'empreses transnacionals, passant per tècnics de les administracions dels estats europeus. La gran majoria d'ells subscriuriem, amb pocs matisos, aquestes afirmacions:

«L'alternança, com a tal, resulta quelcom d'imprescindible. No importa que encara es facin malament les coses, que hi hagi molts serrells per tancar, que s'hagin d'introduir reajustaments importants en la concepció i la gestió de l'alternança. L'alternança, pel que té de concepció i articulació dels programes de formació —i parlem de formació en termes genèrics, no tan sols de formació professional— resulta un camí sense retorn. No seria fàcilment justificable tornar enrere en aquest punt i proposar modalitats formatives que no incloguessin l'alternança com un aspecte bàsic del programa de formació» (Zabalza, 1993; 147).

No volem, en aquest apartat, fer una relació exhaustiva de les virtuts de la formació en alternança. Hi ha bibliografia més que suficient al respecte, amb exposició d'argumentacions favorables des de punts de vista molt diferents⁶. Simplement ens proposem d'exposar una síntesi dels punts forts de la formació en alternança en el camp concret de la FPI i, en el proper apartat, ens concentrarem en els principals problemes a resoldre en la seva implementació generalitzada i en la possibilitat mateixa d'aquesta generalització.

Podríem agrupar la contribució positiva de la formació en alternança en els blocs següents:

6. D'entre la bibliografia més a l'abast entre nosaltres, pot consultar-se Farriols i Inglés (1993), INCANOP (1989), F.Enguita (1990), Pedró (1993), Zabalza (1993).

a) Permet una formació tecnològica actualitzada

L'acceleració de la innovació tecnològica en la producció fa pràcticament impossible que el sistema escolar —que en aquest punt ha d'anar «per definició» a remolc del productiu i que, a més, ha de dissenyar la formació i planificar-ne la implementació en terminis més llargs— pugui seguir el ritme de les empreses. Si escola i empresa funcionen sense connexió, qualsevol mesura de formació en tecnologies específiques en el marc escolar està condemnada a fracassar i, a més, produir quadres innecessaris d'estrés galopant en els responsables educatius. El professorat que es dedica amb rigor a la seva tasca —és a dir, exclusivament— té moltes dificultats per a estar al dia de la diversitat d'innovacions tecnològiques en la indústria o en els serveis. La formació en alternança permet a l'escola «oblidar-se» de la darrera innovació tecnològica i derivar-ne la formació associada a l'empresa.

A més, l'actualització dels coneixements tecnològics —tant per als alumnes com per als mateixos professors— es fa en un **marc productiu real**. Aquest factor ajuda a aprendre la funció de la tecnologia en el procés de producció molt més bé que mil simulacions en un centre de formació. El fet que l'alternança permeti que els estudiants es formin en l'àmbit real de la producció és un aspecte crucial que té moltes implicacions, que comentarem, fora de l'aspecte concret de la formació actualitzada en tecnologies específiques.

b) Facilita l'orientació professional i la inserció professional dels joves

La formació en alternança pot jugar —juga— un paper important en els processos de transició de l'escola al treball. Permet als joves conèixer de prop les vies d'accés al treball i anar prefigurant les seves pròpies estratègies per a accedir-hi. També els permet de «fer currículum» en el terreny professional, és a dir, començar a trencar un cercle viciós: «la manca d'experiència professional m'impedeix de trobar feina i, així, mai no tindré experiència professional». És, d'altra banda, una oportunitat magnífica de començar a descobrir interessos —i desinteressos— en el món professional i de contrastar en el treball les seves capacitats. Trenca el gel amb el món del treball —fins ara llunyà i sovint mitificat— del qual rep una bona dosi de maduració personal, gràcies al contacte amb treballadors adults i a l'observació «en directe» dels incentius i les rutines poc estimulants que la feina pot aportar-li. És, finalment, un primer reconeixement social de la capacitat dels joves per a accedir a formes de vida adulta. Tots aquests són factors positius per a l'orientació professional dels estudiants i per al seu futur itinerari de professionalització. A Catalunya (Farriols

i Inglés, 1993; 76), els estudiants que han fet pràctiques en empreses són plenament conscients d'aquest fet i ho manifesten explícitament.

El contacte dels joves amb el treball facilita, a banda de la ja esmentada adquisició de conceptes (saber) i d'habilitats (saber fer), una informació de primera mà sobre els valors imperants en el treball: tant els valors que l'empresa reconeix i pregona explícitament —normalment a través d'empresaris i directius— com els que de forma informal però eficaç condicionen el seu funcionament transmesos habitualment pels treballadors. Aquest coneixement dels valors formals i informals que caracteritzen el funcionament de les empreses —coneixement només adquirible «a peu de canó»— situa els joves en la realitat més crua del treball i els permet de prendre opcions conscients en el seu «saber estar».

En darrer lloc, però probablement en el primer pel que fa a importància en el futur professional, l'alternança és una via d'introducció a la formació professional contínua (FPC)⁷. Inicia en l'hàbit de combinar estudi i treball i estimula la comprensió de la necessitat d'actualització permanent dels coneixements. Tots els experts coincideixen a assenyalar que en la vida professional dels treballadors d'avui sovintejaran els canvis d'ocupació. Canvis entesos en sentit estricte —canvis de lloc de treball i de professió— i en un sentit més ampli —canvis en les tasques d'una mateixa ocupació. En aquest context, la FPC és una necessitat vital de tots els treballadors, no tan sols dels aturats, per a adaptar-se a l'evolució de les ocupacions. En la mesura que la FPC no és altra cosa que una combinació de treball i formació sostinguda en el temps, la formació en alternança n'és el primer graó. Un estudi sobre la inserció dels titulats d'FP2 a Catalunya aporta una confirmació empírica d'aquesta afirmació:

«Un 35% de graduats ha continuat estudiant un cop assolida la titulació d'FP2 (...) Hom troba, en aquestes dades, un fet significatiu: es produeix un veritable «sistema dual» en acabar la FP». Molts joves compaginen la seva formació amb la feina (...). El desig de formació complementària manifestat pels graduats d'FP2 i d'ampliació d'estudis, tant d'altres FP com de nivell universitari, s'han de valorar com a vies de promoció laboral i social molt importants» (INCANOP, 1988; 37-41).

7. Al llarg d'aquest estudi entendrem per FPC, o simplement per formació contínua, tant l'adreçada al «reciclatge» dels treballadors en actiu com l'adreçada als aturats, habitualment mal anomenada formació ocupacional.

c) És una base per a la selecció de personal a les empreses

Allò que mirat des dels ulls dels joves és una bona orientació professional i un ajut a la transició a la vida activa, des de l'empresa es percep com una bona base per a la selecció de personal. Les empreses valoren el fet que l'alternança els permet de veure possibles candidats «en acció» i valorar la seva capacitat d'aprenentatge, d'adaptació a la feina i reduir, així, el risc de mètodes de selecció limitats al currículum vitae i l'entrevista. Aquesta valoració positiva es manté encara que l'empresa no tingui necessitats o previsions de contractació immediata, per tal com es considera l'alternança com una bona via de disposar d'una «reserva» de candidats als quals ha vist treballar» (Farriols i Inglés, 1993; 60-61). En el cas concret de Catalunya aquesta via de reclutament de personal ha assolit nivells certament espectaculars, sobretot en les noves contractacions.

d) És un estímul per a l'aprenentatge escolar

A les seves virtuts en la relació escola-treball, en l'aportació d'escenaris «reals» on contrastar la formació rebuda en el centre, la formació en alternança afegeix la de millorar la percepció que els adolescents i els joves tenen de la seva estada a l'escola. Tothom qui hagi tingut ocasió de formar alumnes implicats en algun programa d'alternança —és el cas dels autors d'aquest llibre— pot donar fe de la veracitat d'aquesta afirmació. En la nostra experiència concreta, corroborada per la d'un sector ampli de professorat, hem tingut ocasió d'observar força casos d'alumnes «convertits» que han canviat la seva actitud a l'aula o al taller durant i a partir d'un període de pràctiques a l'empresa. L'estada a la feina els ha generat nous interessos, ha conferit «significativitat» a molts continguts i activitats escolars i, en resum, ha fet més per la seva identificació amb l'aprenentatge escolar que cent recomanacions, amonestacions o crits dels seus professors o dels seus pares:

«Per a nombrosos joves —especialment per a aquells que fracassen a l'escola, són especialment reticents a sotmetre's al seu control o totes dues coses— el treball manual es presenta com una alternativa que els allibera d'allò que se'ls ha presentat com a treball intel·lectual, és a dir, la seva caricatura escolar» (F. Enguita, 1990; 191).
I, de rebot:

«L'experiència de la feina pot subministrar una àmplia gamma d'interessos i de motius adreçats a l'aprenentatge intel·lectual que a l'escola li resulta molt difícil de suscitar —sobretot en els

joves de certes edats, precisament aquells que són gairebé al llindar del mercat de treball— i dels quals està molt necessitada. El mínim és donar-los la benvinguda» (F.Enguita, 1990; 194).

L'estada a l'empresa també redueix les dimensions mítiques del món del treball, excessivament magnificat des del rebuig de l'escola. La desmitificació del treball produeix la corresponent puja dels valors de l'escola en la borsa particular dels joves, sobretot en la d'aquells que sempre els havien cotitzat a la baixa⁸.

e) Contribueix a mitigar el problema de l'«anticipació»

Una de les qüestions que avui centra el debat sobre la FP a tota Europa és la seva capacitat per a «anticipar-se» a les necessitats de qualificació del sistema productiu⁹. És indubtable que aquesta és una qüestió que la planificació de la FP —tant la inicial com la contínua— mai no pot perdre de vista. Però afirmat això, també és cert que la preocupació per l'«anticipació» no pot extremar-se fins al punt de convertir-la en supeditació mimètica a les necessitats de qualificació i formació demandades pel sistema productiu. Deixant de banda qualsevol altra consideració, l'aspecte més greu d'una supeditació d'aquestes característiques és que acaba produint el contrari d'allò que pretén: deixa els sistemes de formació sense resposta davant de les necessitats de les empreses. Actualment, les necessitats de les empreses en matèria de recursos humans canvien en terminis de temps molt curts, especialment pel que fa a noves contractacions a la petita i mitjana empresa. En canvi, en el cas de la FPI, fins i tot el més àgil dels sistemes educatius necessitaria treballar amb marges de temps més llargs: un mínim de dos anys per a dissenyar la formació, planificar la seva aplicació (distribució territorial de l'oferta, adequació de les instal·lacions i el material didàctic, formació del professorat, orientació o selecció del alumnes, etc.) i uns altres dos anys de mitjana per a aplicar-la. Avui, però, les necessitats de l'empresa no són previsible amb quatre o cinc anys d'anticipació. En el «millor» dels casos, una

8. En aquest sentit, creiem que determinades formes d'alternança serien un bon complement per als programes de diversificació curricular previstos a l'article 23.1 de la LOGSE i que ja s'han començat a desenvolupar en el període d'experimentació. La complementarietat de totes dues mesures alleujaria la pressió de dos problemes que fins ara han preocupat gairebé en exclusiva els professors de la FP de primer grau i que d'aquí a pocs anys preocuparan tot el professorat que impartirà classes a l'ESO: el de la conflictivitat a l'aula i als centres en general i el dels «dèficits» d'aprenentatge d'una bona colla d'alumnes de secundària.

9. Seguim, en aquest apartat, la línia argumental aportada per Farriols, Francí i Inglés (1994).

FPI completament supeditada al sistema productiu està condemnada a impartir una formació ajustada a les necessitats de les empreses, però amb cinc anys de retard i quan aquestes necessitats ja han canviat. No cal dir que en moments d'expansió econòmica aquesta situació s'agreuja encara més.

Si és absurd demanar supeditació de la FPI —i dels centres en els quals s'imparteix— a les necessitats canviants de l'empresa, què se li pot demanar per resoldre el problema de l'anticipació? Com s'ha assenyalat des de diversos punts de vista, se li ha d'exigir que faci bé allò que pot fer bé. Sembla una obvietat, però en tot cas és una obvietat contra la qual s'ha vessat molta tinta i esmerçat moltes hores de debat i a la qual encara es resisteixen veus i plomes prou qualificades. Què és el que la FPI pot fer bé?:

«Pot assegurar una formació de base sòlida complementada amb metodologies d'adaptació i aplicabilitat dels coneixements (en aquest sentit l'alternança és una garantia), disposar d'una xarxa d'informació àgil i fiable (les relacions institucionals formals i informals entre empreses i centres educatius són una bona solució), adaptar-se de forma flexible a les fluctuacions de la demanda (i, per tant, els centres han de tenir una gran capacitat d'autonomia i de gestió). Aquest és el conjunt de coses que el centre educatiu pot fer, i ha d'exigir-se-li que les faci bé. Però en cap cas no pot exigir-se-li una estratègia i una planificació per a la qual no hi ha les condicions mínimes, no tan sols en el terreny formatiu sinó tampoc en l'econòmic» (Farriols, Francí i Inglés, 1994; 93).

En aquest context, tal i com s'apunta en la cita que hem reproduït, la formació en alternança també aporta vies de solució, fonamentalment perquè posa en contacte les empreses amb l'escola i estableix i consolida un intercanvi permanent entre totes dues¹⁰. Aquest intercanvi permanent, que ha de permetre un marge molt ampli de diàleg i acords en l'àmbit local, és probablement l'eina més eficaç per a l'anticipació. La formació en alternança és una bona estratègia per a iniciar i fer estable aquest intercanvi.

10. Permet de consolidar el que s'han anomenat «xarxes intel·ligents» entre les dues parts.

ÉS POSSIBLE GENERALITZAR LA FORMACIÓ EN ALTERNANÇA?

Hem fet referència, fins ara, a un bon nombre de virtuts de la formació en alternança, precisament aquelles que la converteixen en una alternativa vàlida per a combinar ensenyament i treball. Amb tot, és indubtable que la seva implementació ha presentat i presenta alguns problemes importants que cal resoldre. D'això no se n'escapa ni tan sols el sistema dual alemany, paradigma europeu de l'alternança (vegeu-ne una referència a Kruse, 1991; 68-71). Hi ha un conjunt de dilemes organitzatius, de gestió i curriculars (Zabalza 1993; 143-145) encara no resolts. En cap cas no podem dir, però, que aquestes deficiències qüestionin la validesa global del model de formació en alternança. Són, més aviat, problemes d'aplicació que cal entendre com a reptes però no com a obstacles insalvables. Però en països com el nostre amb una tradició escassa i molt jove de formació en alternança, aquestes dificultats susciten una pregunta inevitable: és possible, en l'àmbit de la FPI, una implantació generalitzada de la formació en alternança? Categòricament, sí, per molt que 1994 no sigui l'any més adient per a ser tan categòrics. L'actual crisi econòmica i el creixement de l'atur ajuden a alimentar molts dubtes. Matisem, doncs, la resposta a l'interrogant:

- (a) La solidesa del sistema dual a Alemanya —tot i els problemes concrets que s'hi puguin observar— i als països de la seva àrea d'influència són un argument més que contundent per a mostrar la possibilitat real de bastir un sistema d'FPI assentat en l'alternança. No volem, amb això, caure en el tòpic de presentar el sistema dual com la panacea universal, sinó simplement mostrar una evidència aclaparadora del caràcter no utòpic de la formació en alternança¹¹. Com tampoc no són gens utòpiques les influències que el sistema dual ha estès als dispositius

11. Pot objectar-se, és clar, que «Catalunya no és Alemanya», que «els empresaris alemanys no són els catalans» o que «les escoles alemanyes no són les catalanes». Aquestes objeccions, d'altra banda prou evidents, condicionen les concrecions possibles de la formació en alternança. És prou clar que ni la mida de les empreses catalanes ni la tradició dels seus empresaris i treballadors no fa possible, ni a mig termini, implantar un sistema com el dual a Catalunya. Hi ha vies diferenciades de concreció de l'alternança. En el nostre cas el camí més transitable és la generalització de les pràctiques en alternança tal com s'han fet a partir de la segona meitat dels anys vuitanta. Les diferències entre empreses i escoles d'un i altre país afecten els obstacles a superar i el ritme de desenvolupament de la formació en alternança. Però no en qüestionen la viabilitat a casa nostra.

d'FPI de molts estats europeus. D'aquesta influència del sistema dual en l'àmbit europeu deriva el paper estelar que la formació en alternança té, ara per ara, en totes les recomanacions europees en matèria d'FPI (vegeu CCE, 1993).

- (b) La LOGSE va establir, per a tots els estudiants de la futura formació professional específica (FPE), un període obligatori de formació en centres de treball (és el mòdul professional de «Formació en centres de treball» (FCT) incorporat als documents base dels nous títols professionals). En la LOGSE es pren, per tant, una opció clara per la formació en alternança. L'actual període de recessió econòmica i el seu impacte en la destrucció de llocs de treball¹² fa preveure, però, grans dificultats per a generalitzar el mòdul de FCT. En una anàlisi limitada en el temps i centrada exclusivament en la possibilitat d'acomplir el mandat legal, la conclusió és gairebé automàtica: la formació en alternança té moltes dificultats per a ser aplicada amb caràcter general. És freqüent complementar resignadament aquesta conclusió: «si no es pot fer, deixem-ho córrer». Resignació que tradueix, sobretot entre el professorat, una certa inèrcia contrària al canvi. Creiem que cedir a aquesta inèrcia seria un error de pes. L'aplicació general de la FCT té dificultats evidents ara, però això no qüestiona l'opció per l'alternança presa en la LOGSE ni implica que l'alternança no sigui generalitzable a llarg termini. Som a les beceroles de l'alternança i cal un llarg camí —llarg però possible de recórrer— d'esforços i acords entre totes les parts implicades per a consolidar-la. El menys important, en aquest cas, és si les exigències de la LOGSE s'acompleixen o no. Tornarem més endavant sobre aquest punt.

Quines són les perspectives d'implantació i creixement de la formació en alternança a Catalunya? El referent més immediat és l'experiència de les pràctiques a empreses dels alumnes d'FP 2¹³. Es tracta d'un punt de partida magnífic. Som a les beceroles de l'alternança però la pràctica acumulada és més que suficient per a afirmar que no es tracta d'una quimera sense fonament.

Els obstacles que l'alternança ha de vèncer a Catalunya tenen molt a veure amb els derivats de la peculiar història de la FPI (Farriols, Francí i Inglés, 1994; 32) marcada, durant gairebé tot el se-

12. Cal recordar que a Catalunya i a tota Espanya el nombre d'aturats s'ha mantingut molt alt fins i tot en un període de gran expansió com el de 1985-1991.

13. Hi ha un excel·lent estudi de l'experiència a Farriols i Inglés (1993).

gle XX, per dos grans factors: la manca d'implicació dels agents socials en la planificació, aplicació i avaluació de la FPI¹⁴, amb les conseqüents seqüeles d'una FPI letàrgica, minoritària, massa esbiaixada cap a l'academicisme i amb una consideració social escassa; i el desinterès de l'Estat, matisat segons les èpoques però innegable, per a desenvolupar un sistema d'FPI. Aquesta evolució es manifesta, en el camp que ara ens ocupa, en forma d'inèrcies resistents a l'esforç de consolidació de l'alternança. De la banda del món del treball, amb la resistència larvada de molts empresaris a invertir en hores de formació, tutoria i acompanyament dels estudiants en pràctiques a l'empresa, tot i que aquesta resistència decreix radicalment en aquelles empreses que han establert convenis de col·laboració amb centres escolars. De la banda de l'escola, amb la resistència al canvi del professorat que no ha viscut en la seva pràctica diària els avantatges de fórmules properes a l'alternança. Entre el professorat que ha intervingut en la gestió de les pràctiques a l'empresa, no solament no hi ha resistència sinó que caldria apuntar en el seu haver el mèrit principal de l'èxit de l'experiència. Hi ha, això sí, una reivindicació justíssima de millors condicions de treball, bàsicament pel que fa a temps per a la gestió i a formació específica per a exercir les funcions que tenen assignades. Però aquesta reivindicació no expressa oposició al model de l'alternança com a tal.

Considerem, en resum, que la generalització de la formació en alternança és, alhora, possible i necessària per a la FPI. No volem, però, assignar poders sobrenaturals a l'alternança. La FPI es diferencia de la resta del sistema educatiu formal per una sensibilitat més marcada a les oscil·lacions de la situació de l'economia i de l'ocupació. D'aquest fet deriva una gran sensibilitat a la problemàtica de l'atur juvenil. Un índex alt d'atur juvenil, a banda de ser un problema greu en molts sentits, redueix considerablement l'eficàcia de la inversió en FPI. L'elevada taxa d'atur de menors de 25 anys —un 37'9% segons dades de la Comunitat Europea de juny de 1993, molt per sobre de la mitjana dels estats comunitaris— és, precisament, un dels problemes principals de la FPI a Catalunya. Tot i admetre la relativitat de les dades —les xifres oficials de l'atur juvenil engloben més joves amb feines precàries que joves sense cap mena de feina (Casal, Masjuan i Planas, 1991; 210-211)— i que el problema de l'atur és més acusat en d'altres col·lectius —els analfabets adults, per exemple, tenen percentatges relatius d'aturats més elevats que els joves (Flecha, 1990; 41-42)— no deixa de ser evident que el problema de l'atur juvenil és un problema

14. L'experiència ressenyada de pràctiques a l'empresa dels alumnes d'FP2 ha estat la primera realització d'importància que ha trencat aquesta tendència.

cabdal per a qualsevol societat i, més específicament, per als sistemes d'FPI.

Es pot modificar el sistema d'FPI, especialment incrementant la seva «dosi» de formació en alternança, per tal de convertir-lo en un agent actiu contra l'atur juvenil —com s'ha dit a bastament, la formació és un factor important per a la reducció de l'atur. Però cal, a més, introduir canvis substancials en les polítiques d'ocupació que facilitin l'accés dels joves al treball.

Els centres d'ensenyament secundari, centres locals de formació

L'aplicació de la formació en alternança comporta, per a tots els agents que han de participar-hi directament¹, alguns canvis sensibles: dels més «filosòfics» —acceptació per totes les parts dels beneficis de l'alternança a la FPI— als més pràctics referits a la gestió d'empreses i escoles, passant per l'adequació de les prioritats i actuacions de l'Administració.

Nosaltres ens limitarem a abordar les modificacions que la implementació de la formació en alternança imposa en l'organització, el funcionament dels centres escolars i la seva relació amb l'entorn: és el que ens interessa per a delimitar el marc més immediat en el qual s'integra i desenvolupa la nostra proposta de seguiment de la inserció professional dels joves. Farem, també, algun esment al suport que els centres escolars han de rebre de part de l'Administració.

ACLARIMENTS PREVIS

Som conscients que el tema de la gestió dels centres, sobretot la

1. Treballadors i sindicats, empresaris i organitzacions patronals, professorat i Administració.

dels instituts públics², s'ha anat podrint a les mans de tots els qui tenen responsabilitats i coses a dir-hi: Administració, professorat i teòrics diversos. La maledicció «impressionista»³ que pesa sobre moltes lleis referides a aspectes diversos de l'educació ha afectat també la LODE, almenys en els aspectes referits a l'organització dels centres, les funcions dels òrgans de govern, etc. (no neguem altres contribucions positives de la Llei). En aquests aspectes, molt particularment en les etapes de l'ensenyament secundari, la LODE va arribar tard a la seva cita amb la Història i aquest retard l'ha tenyida sempre d'un anacronisme que n'ha limitat molt l'eficàcia. De tota manera, les limitacions de la LODE no són la part principal de la qüestió (la Història de l'educació és plena de realitzacions esplèndides fetes en i contra marcs legals deplorables). La crisi de gestió dels centres de secundària deriva d'un seguit de causes escalonades amb arrels molt més profundes:

- crisi d'identitat del sistema escolar, aclaparat per canvis socials diversos de gran magnitud.
- crisi d'identitat dels centres de secundària originada, en gran mesura, per la democratització/massificació accelerada de l'ensenyament secundari en els darrers vint anys, amb el subsegüent canvi de la procedència majoritària de l'alumnat i del seu potencial d'adaptació/identificació amb l'escola. Les dades del quadre 2.1 són il·lustratives d'aquest creixement per al conjunt de l'Estat espanyol

Quadre 2.1: Resum comparatiu d'alumnat, professorat i centres a Espanya (cursos 1975-76 i 1992-93)

Alumnat		Professorat		Centres	
75-76	92-93	75-76	92-93	75-76	92-93
1.123.675	2.560.522	75.627	171.383	3.982	5.185

Font: Estadística de la enseñanza en España, diversos anys, i elaboració pròpia.

- Crisi del professorat que ha vist modificat substancialment el contingut de la seva professió, amb les conseqüències d'ina-

2. En aquest apartat ens referirem sempre a la gestió dels centres d'ensenyament secundari.

3. Sovint es legisla en funció de les tendències del període immediatament anterior, sense un mínim esforç de prospectiva. Desviades per una mà malèfica, les tendències del període posterior esdevenen diferents i fins i tot oposades.

daptació al canvi, desorientació sobre les noves tasques i inhibició de les aportacions que depassin el marc de l'aula⁴. Les indefinicions de l'Administració pel que fa a la carrera docent del professorat dels instituts públics han fet més forat en la crisi.

— Passivitat de l'Administració, especialment greu en el cas de l'escola pública.

No pretenem pas ser exhaustius en aquesta exposició de causes. Ben al contrari, aquest preàmbul serveix per a delimitar una temàtica en la qual no entrarem, per la seva complexitat i pel que considerem una certa paràlisi d'aportacions que fa difícil de veure una línia fecunda de treball. Paràlisi que afecta professorat, Administració i teòrics. En l'àmbit de la teoria, compartim plenament el diagnòstic de Ball:

« Una gran part dels treballs analítics sobre l'organització escolar es basen en la suposició que és possible adequar les escoles, més o menys sense problemes, a un esquema conceptual derivat d'estudis de fàbriques o burocràcies formals. Aquest és un enfocament a priori que ha tendit a oblidar la necessitat d'estudis rigorosos i sense límits prefixats de les escoles. Com a resultat de tot plegat, molts dels escrits sobre les escoles com a organitzacions s'han basat en «allò que tots sabem sobre les escoles», com a, en major o menor grau, observadors externs informats. Molt poques vegades han estat investigades i tingudes en compte les idees i experiències dels actors involucrats. No s'ha abordat allò que no se sap sobre les escoles. Miro de demostrar (...) que el futur de l'anàlisi organitzativa de les escoles està en l'àmbit del que no se sap sobre les escoles, en particular en la comprensió de la micropolítica de la vida escolar, allò que Hoyle anomena la «cara obscura de la vida organitzativa» (Ball, 1989; 24-25).

Coincidim, encara més, amb la línia d'investigació que proposa el mateix autor:

«Es faran pocs progressos en el camp de l'organització escolar fins que no reconeguem i comencem a analitzar els processos de la micropolítica. *Cal prendre's menys seriosament la tasca del teòric sense experiència pràctica i molt més seriosament el coneixement comú dels professors*» (Ball, 1989; 26; el subratllat és nostre).

Ens limitarem a la consideració d'algunes mesures concretes i sectorials de reestructuració organitzativa dels centres, de reformula-

4. Sobre aquesta qüestió, vegeu Ball (1985), Esteve (1987) i Fernández (1993).

ció de la seva gestió i de les relacions amb l'entorn que facin viable el sosteniment de programes de formació en alternança, de «xarxes intel·ligents» amb les empreses i que tendeixin, en resum, a evitar que el seguiment de la inserció professional dels alumnes titulats depengui de la voluntat d'alguns professors o siguin anorreades per l'afebliment inevitable d'aquesta voluntat.

ELS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI I LA FORMACIÓ PROFESSIONAL EN L'ÀMBIT LOCAL

Una nova relació amb l'entorn productiu. Noves tasques per als centres escolars i mesures per a abordar-les

Comencem per una evidència: la formació en alternança exigeix una permeabilització de les relacions entre els centres escolars i les empreses i institucions del seu entorn. És obvi que sense aquesta condició l'alternança no pot desenvolupar-se. Des de la perspectiva escolar, vol dir «obrir les portes» al teixit productiu de l'entorn, tal com ja s'ha començat a fer amb les pràctiques a l'empresa dels alumnes d'FP2 i dels mòduls professionals experimentals⁵. Precisament aquesta experiència constitueix un referent pràctic de primer ordre per a constatar les noves tasques que l'alternança implica per als centres escolars i per a aportar possibles alternatives per a desenvolupar-les amb un mínim de correcció.

En primer lloc, implica una tasca de **projecció externa** del centre adreçada als agents socials i institucions públiques de la zona: difusió de les especialitats que s'imparteixen, del currículum de cadascuna d'elles, de les instal·lacions disponibles i, en síntesi, de la realitat i potencialitat formativa del centre; establiment de canals de comunicació i acords estables de col·laboració amb empreses i institucions; i intervenció en treballs de prospectiva sobre l'evolució econòmica de la zona i les seves conseqüències en l'ocupació i la formació professional, sempre que es generés un consens sobre la necessitat d'aquesta mena d'estudis, cosa que fins ara no ha estat així.

En segon lloc, implica un **esforç d'adaptació organitzativa** del centre, consistent en l'agrupament dels actuals tutors d'aprenentatge i tutors de pràctiques del centre en el Departament escola-treball —amb aquesta o qualsevol altra denominació— encarregat de mantenir la comunicació amb l'entorn empresarial i de gestionar la forma-

5. En aquest apartat, prendrem aquesta experiència com a referent pràctic de les noves tasques que l'alternança comporta.

ció en alternança. Aquest departament s'ha creat ja a molts centres públics amb altres noms i amb graus variables d'estabilitat dels seus components i d'incidència en el projecte educatiu, explícit o implícit, del centre. L'Administració ha ofert un suport tan real com tímid a aquesta iniciativa: reducció de 6 a 9 hores lectives per al tutor d'aprenentatge⁶ i de cap hora lectiva per al tutor de pràctiques⁷. L'anàlisi de les tasques dels tutors d'aprenentatge i dels tutors de pràctiques que veurem a continuació mostra com aquest suport és insuficient. Cal que l'Administració l'incrementi i reconegui oficialment i a tots els efectes la idea del Departament escola-treball⁸. L'existència d'aquest Departament seria un facilitador indubtable de l'adequació del currículum del centre a les noves perspectives obertes per la formació en alternança. Finalment, som partidaris que l'Administració revisi la composició actual dels equips directius i hi incorpori el tutor d'aprenentatge. Aquesta seria una bona mesura organitzativa per a fer més planera la consideració de la formació en alternança com un dels grans eixos del projecte educatiu del centre.

En tercer lloc, implica una quantitat important de tasques per als responsables de gestionar l'alternança en el centre. Les principals són detallades en el quadre 2.2.

6. En la Resolució de la Direcció General de Recursos Humans de 18-6-93 de funcionament del curs 1993-94 s'assignen en els centres públics 6 hores de reducció d'horari lectiu al tutor d'aprenentatge. La normativa afegeix que «als centres en què el nombre d'alumnes en pràctiques ho faci necessari, la Direcció General de Recursos Humans podrà autoritzar al tutor d'aprenentatge una dedicació de fins a 9 hores lectives setmanals a aquestes funcions».

7. En la Resolució de 18-6-93 esmentada anteriorment s'estableix una fórmula matemàtica per a determinar el nombre d'hores setmanals que els tutors de pràctiques dels centres públics hauran de dedicar a les funcions que els són encomanades. Es diu, literalment: «El nombre total N d'hores setmanals que els tutors de pràctiques dedicaran a l'assistència a les pràctiques dels alumnes a les empreses, *normalment dins de l'horari de permanència en el centre de cada tutor*, es calcularà d'acord amb la fórmula següent: $N = 5/2(Am/60 + Ac/20)$ » (la cursiva és nostra). En la fórmula, Am=nombre d'alumnes del centre matriculats a FP2 o als MMPP i Ac= nombre d'alumnes en conveni de pràctiques durant el curs anterior. Els centres s'han dedicat amb precisió matemàtica a no complir part de l'establert a la normativa (algunes dades recents mostren que, globalment, els tutors de pràctiques solen dedicar una mitjana d'una hora menys de les que els correspondrien segons la fórmula).

8. Actualment existeix la Unitat de Relacions Escola-Empresa que integra els tutors de pràctiques i el tutor d'aprenentatge que n'és el responsable. L'objectiu de futur ha de ser que aquest Departament escola-treball estigui integrat per professorat amb reducció horària i que compti amb la col·laboració d'especialistes externs.

Quadre 2.2: Tasques dels tutors d'aprenentatge i tutors de pràctiques

TASQUES	TUT APR	TUT PRA
Disseny del programa genèric de pràctiques.	*	
Avaluar la disponibilitat de l'empresa.	*	*
Elaborar conjuntament amb l'empresa el pla d'activitats.		*
Seguiment de l'alumne a l'empresa.	*	
Avaluar amb l'empresa les pràctiques de l'alumne.	*	
Informar el tutor de grup. Dinamitzar i sensibilitzar l'alumnat a l'entorn de la funció de les pràctiques.	*	*
Orientar els alumnes en:		
— Oferta de formació continuada i d'especialització.	*	*
— Sortides professionals.	*	*
— Coneixement actualitzat del sector.	*	*
— Organitzar visites a empreses.	*	
— Transició: convenis, contractes, especialització, autoocupació.	*	
Disseny i desenvolupament pedagògic:		
— Funcions i organització de l'acció tutorial en les pràctiques.	*	
— Activitats, metodologies, avaluació.	*	
— Avaluar les activitats de transició.	*	
— Confecció de la memòria anual.	*	
Establir relacions amb les empreses del sector:		
— Garantir pràctiques per als alumnes.	*	
— Formalització dels convenis.	*	
— Coordinar els programes de pràctiques.	*	*
Analitzar les experiències quant a:		
— Innovacions tecnològiques.	*	
— Metodologies organitzatives.	*	
— Condicions laborals.	*	
— Contractes i mercat de treball.	*	

Font: Farriols, X.; Inglés, M. (1993; 46).

Si aquestes tasques es volen fer bé, demanen disponibilitat de recursos humans. És tan evident que ja se n'hi dediquen com que no es fa de forma suficient. Així ho expressen reiteradament la gran majoria de tutors d'aprenentatge i tutors de pràctiques. En aquest sentit, ha d'haver-hi una opció clara per «guanyar temps» per a la gestió de l'alternança. En els centres públics, es pot guanyar augmentant notablement la reducció d'hores lectives als tutors d'aprenentatge i de pràctiques. Això significa augment de plantilla i sabem les al·lèrgies virulentes que aquesta expressió provoca actualment en els responsables polítics de l'Administració educativa. Es tractaria d'una inversió rendible per al sistema educatiu en la mesura que facilitaria molt el desenvolupament d'una formació en alternança encara embrionària. En el marc dels diversos «anys de la formació professional»⁹, una mesura com la que proposem hauria de poder-se contemplar.

La realització de les tasques detallades en el quadre 2.2 demana, també, **formació** per als qui han de desenvolupar-les. El professorat que actualment les exerceix no té una formació inicial adient per a fer-les. La seva capacitat es deu sobretot a l'autoformació i a l'intercanvi poc sistematitzat amb professors del mateix centre, normalment aquells que anteriorment han fet de tutors d'aprenentatge o de pràctiques, i amb professors d'altres centres. Sense menystenir aquests processos formatius informals —la pràctica ha demostrat que donen els seus fruits— és innegable que són limitats: es tendeix a l'endogàmia —els intercanvis amb professors del mateix centre són de bon tros els més freqüents— i a un sistema de reproducció de rutines sense gaire capacitat de resposta davant de noves situacions¹⁰ i reduït, a la llarga, al simple manteniment nominal de l'alternança. Calen, doncs, accions de formació específiques, tant de formació inicial —capacitació per a dur a terme les tasques de gestió de l'alternança— com de formació permanent —actualització de les capacitats adquirides i integració d'estratègies per a fer front a les noves situacions. En aquest terreny s'ha fet molt poc i s'ha tendit a la dispersió de les iniciatives i dels recursos econòmics (Servei de Programes Escola-Treball, Pla de Formació Permanent, ICEs...). De la coordinació de les iniciatives, se n'obtindria una optimització dels recursos econòmics i la possibilitat, gens utòpica, de fer una formació coherent per als gestors de l'alternança.

9. Hi ha una mena de ritu atàvic —informal però preservat amb fidelitat escrupolosa— pel qual cada ministre d'Educació, en algun moment del seu mandat, acaba declarant que «aquest serà l'any de la formació professional». Si la tradició no es perd, la FP aviat acumularà més anys monogràfics que cap altre tema d'Estat.

10. Els canvis aportats per la crisi econòmica agreugen aquest problema.

Caldria resoldre, encara, un «petit» detall: a quins professors concrets s'hauria d'adreçar la formació? Evidentment, als tutors d'aprenentatge i de pràctiques. Però ni la pregunta és tan ociosa ni la resposta tan òbvia. Manquen dades sistematitzades sobre la permanència dels dos tipus de tutor en els seus càrrecs respectius, però el nostre coneixement directe de la realitat ens mostra que la continuïtat de persones concretes en cadascun d'aquests càrrecs és més aviat escassa. Aquest fet té implicacions diverses, però és especialment crucial en l'àmbit que ara ens ocupa per una raó molt senzilla: la inestabilitat en els càrrecs porta a una ràpida «caducitat» dels destinataris de la formació. És a dir, que quan tenim els tutors formats, deixen el seu càrrec i cal tornar a començar. I així, «ad infinitum». És un exemple clarament forçat però il·lustratiu d'una situació molt més complexa que s'hi acosta bastant. Creiem que aquest factor¹¹ pot haver inhibit una opció més clara en la formació dels tutors d'aprenentatge i de pràctiques. No cal dir que l'estabilitat dels departaments escola-treball milloraria la situació en tots els aspectes abans ressenyats i en un altre de decisiu per a la formació: la «fixació» dels destinataris de la formació.

Aquest conjunt d'ajustaments necessaris per a fer més planer el camí cap a la formació en alternança en els centres escolars —projecció externa, adequació organitzativa, integració de noves tasques, increment del temps per a la gestió i més formació per als tutors d'aprenentatge i de pràctiques— seran molt més fàcils de dur a terme si compten amb un suport més decidit que l'actual de part de l'Administració educativa. Ningú no pot negar amb justícia que fins ara l'Administració ha donat suport a les pràctiques a l'empresa dels alumnes d'FP2. A Catalunya, n'és un exemple la tasca desenvolupada pel Servei de Programes Escola-Treball del Departament d'Ensenyament. Ometem detallar més mesures concretes d'aquest ajut: de ben segur no mancarà qui se n'encarregui. Remarquem, simplement, que aquest suport que ja es dona no és suficient: caldria ampliar-lo en els aspectes indicats en els paràgrafs anteriors. Però s'ha d'evitar que el suport que reclamem es torni substitució. Diem això a compte dels indicis substituïstes que s'aprecien darrerament en les propostes per a l'aplicació del mòdul d'FCT previst en els nous títols professionals. Ens movem, en definitiva, entre el poc —una Administració que dona suport, però poc, a l'alternança— i el massa —la temptació d'un intervencionisme paralitzador.

11. Aquest factor ha reforçat la resistència inevitable de tota Administració ha invertir en línies de treball innovadores, fins i tot en aquelles subsidiàries d'innovacions que la mateixa Administració ha impulsat clarament, com és el cas de la formació en alternança a Catalunya.

De la «xarxa intel·ligent» al centre local de formació professional

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 d'opcions 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. En aquest aspecte la intervenció de les corporacions locals és decisiva, per tal com ha de jugar un paper cabdal en els estudis de prospectiva econòmica i laboral i en la facilitació de l'encaix entre l'oferta i la demanda de formació, particularment en el cas de la formació contínua.

L'esmentada dimensió de centres locals d'FP aportaria beneficis combinats a escoles i empreses: la cessió als centres de material tecnològic actualitzat¹²; l'aprofitament del centre per a la FPC dels treballadors de les empreses; acords amb les administracions per a la realització de cursos d'FPC per a aturats; la contractació, basada en el coneixement directe, de tècnics de les empreses per a impartir algun mòdul professional dels futurs cicles formatius. Indirectament, podria facilitar períodes de formació del professorat a les empreses.

La concreció d'aquests beneficis faria aparèixer, sens dubte, alguns problemes. Potser el més previsible, ara per ara, és el de la sobre-saturació de les aules i tallers dels centres. Molts centres de secundària tenen un índex molt elevat d'ocupació dels seus espais. En els actuals centres d'FP és freqüent que hi hagi un doble horari —de matí per als estudiants d'FP 1 i de tarda per als d'FP 2— que permet d'escolaritzar un nombre d'alumnes que altrament no cabrien en el centre. Així, bona part dels espais disponibles s'ocupen durant tot el dia, tot i que l'índex d'ocupació del torn de tarda és més baix que el de matí (per la raó òbvia del nombre sensiblement inferior d'alumnes d'FP 2). Aquest obstacle es pot vèncer, ja actualment, si es combinen dues opcions: la planificació de les activitats de formació no-reglada del centre amb el temps suficient per a integrar-les en els horaris i en les previsions d'ocupació d'aules i tallers; i la concentració de la formació no-reglada en períodes hàbils del calendari laboral de baixa ocupació d'aules (juny i setembre, per exemple).

* 12. La relació amb les empreses és un mitjà excel·lent, per als centres escolars, d'aconseguir tecnologia cedida per les empreses.

Acabem. L'aprofundiment de les relacions escola-empresa establertes amb motiu de la formació en alternança obre un ventall ampli de possibilitats. Algunes són les esmentades aquí i d'altres resultarien de l'evolució de la pràctica mateixa. Una d'aquestes possibilitats és que el centre faciliti serveis i instruments als alumnes graduats, aprofundint en la línia assenyalada per les ja habituals borses de treball. El seguiment de la inserció dels ex-alumnes és, alhora, un servei per a ells i un instrument imprescindible d'adequació del currículum de la FPI del centre a la realitat del seu entorn productiu. A la vegada, també ofereix a empresaris i treballadors la possibilitat d'incidir en la formació impartida en el centre.

Transformar en aquesta direcció els actuals centres d'FP —i en un futur immediat tots els centres d'ensenyament secundari— canviaria radicalment el caràcter del seguiment de la inserció dels ex-alumnes: deixaria de ser un servei esporàdic, determinat per la conjuntura particular d'un centre, per a fer-se imprescindible en un nou marc de relacions escola-empresa i d'integració territorial de la FP inicial i contínua.

Reforma i formació en alternança

Dedicarem les pàgines següents a l'anàlisi de la incidència que la LOGSE pot tenir en l'evolució de la formació en alternança a Catalunya. Ho farem per dues raons. Primera, perquè el desplegament i aplicació de la LOGSE incidirà de forma directa¹ en l'actual situació de l'alternança. Segona, perquè les propostes sobre la inserció dels joves que formularem més endavant s'han generat i contrastat en un centre que ja havia extingit l'actual FP i implantat el cicle 14-16 de l'ESO, el nou batxillerat i els mòduls professionals experimentals. Això obliga a tractar, tot i que només ho farem a grans trets, els efectes ja perceptibles que la reforma ha tingut en els programes d'alternança dels centres experimentadors.

1. Si és clar que la LOGSE tindrà efectes sobre la formació en alternança, el que ja no és tan clar és **quan** els tindrà. Els ajornaments successius del calendari d'aplicació de la reforma converteixen qualsevol previsió en una temeritat. Les darreres informacions situen en el curs 1999-2000 la implantació generalitzada de la FPE de grau mitjà i en el 2001-2002 la de grau superior. En la més «accelerada» de les hipòtesis —la continguda en el Decret 180/1993 de 27 de juliol (DOGC de 4-8-93)— la FPE de grau mitjà es generalitzaria el curs 1997-98 i la de grau superior el 1999-2000. En tot cas, la disposició addicional 1.1 del mateix Decret autoritza la implantació anticipada, entre d'altres, de cicles formatius d'FPE. Tot plegat genera incertesa i dubtes —resta encara un decenni d'una FP2 «agònica»— que haurien de ser contrarestats, per part de l'Administració, per mesures i realitzacions que mostressin una voluntat decidida d'aplicar el nou sistema d'FPI.

EL DESPLEGAMENT DE LA LOGSE I EL SEU IMPACTE EN L'ALTERNANÇA

Ometrem en aquest apartat una descripció detallada dels canvis que la LOGSE representa per a l'actual sistema d'FPI. Remetem el lector a la bibliografia que hi ha sobre el tema². Considerarem només la incidència de la reforma en les pràctiques en alternança, especialment a Catalunya.

La LOGSE aporta novetats importants a la formació en alternança, molt especialment en l'àmbit de la FPI. Però el seu desenvolupament també ha incorporat fórmules d'alternança en el batxillerat i en els programes de garantia social (PGS)³. Obrim un breu parèntesi per tal d'analitzar-les.

En l'occeà de dubtes que presideix la gestació normativa dels programes de garantia social (PGS), destaca amb llum pròpia la indefinició sobre la formació en alternança. Aquesta indefinició és constatable en els documents de treball del MEC (vegeu, en aquest sentit, MEC 1993a) i en la regulació dels PGS durant el període d'implantació anticipada del segon cicle de l'ESO en el territori de gestió directa del MEC (BOE de 19-1-93). En aquesta regulació provisional el més semblant a la formació en alternança és la disposició 5.4, que diu literalment:

«Determinats Programes de Garantia Social podran combinar-se amb la realització d'un treball productiu relacionat amb els seus continguts de formació professional».

En aquest cas, el treball productiu

2. Vegeu Farriols, Francí i Inglés (1994), Guillén (1994), Echeverría (1993), Bernal i Jiménez (1993), MEC (1988, 1992, 1993, 1993b, 1993c, 1993d). Per a l'anàlisi del període experimental i l'exposició del marc curricular adoptat per als mòduls professionals experimentals vegeu Guillén (1994) i Generalitat de Catalunya (1992), així com els prop de cinquanta opúscles editats pel Departament d'Ensenyament amb el disseny curricular de tots els mòduls professionals experimentals.

3. Atenent la lletra de la LOGSE els programes de garantia social no poden considerar-se una part del nou sistema d'FPI. Hi ha un bon nombre de professors i tècnics de l'Administració que insisteixen particularment a desllindar tots dos camps. De tota manera, el contingut clarament professionalitzador dels Programes de Garantia Social els fa ser, «de facto», FPI. No és descartable que darrera la insistència a marcar distàncies s'amaguin algunes corredisses per a no haver-hi d'exercir la docència, la qual cosa no deixa de ser un petit símptoma alarmanant del prestigi escàs amb què neixen els PGS.

«es considerarà part del programa a efectes de formació. Per tant, els continguts de l'àrea de formació professional específica (...) s'adaptaran convenientment i l'horari d'aquesta àrea es podrà reduir, de manera que s'imparteixin com a mínim quatre hores setmanals».

Si l'usuari d'un PGS té la sort de tenir una feina —fet més que dubtós en els temps actuals per a joves sense cap qualificació— l'Administració li facilita una combinació obscura de formació i treball. El més suau que podem dir és que la normativa és clarament millorable.

A Catalunya l'opció a favor de la formació en alternança és molt més clara. En la regulació dels PGS per al curs 1993-94 (DOGC de 9-8-1993) s'especifica clarament que en l'àmbit de formació professionalitzadora —un dels àmbits de què consten els PGS regulats pel Departament d'Ensenyament— s'hi inclourà

«la realització de formació pràctica en empreses o centres de treball».

Sense entrar a analitzar més a fons la situació actual dels PGS —hi ha una anàlisi exhaustiva a Bàscones (1994)— diguem que els PGS difícilment sobreviuran si no tenen un caràcter marcadament professionalitzador i si aquesta formació professionalitzadora no contempla l'alternança escola-empresa com a element troncal. Catalunya, en aquest sentit, està en la situació privilegiada de poder aprofitar el bagatge acumulat durant anys pel Pla de transició al treball⁴, endegat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en col·laboració amb les administracions locals i el Departament de Treball.

La presència de la formació en alternança en el currículum del nou batxillerat a Catalunya és, en rigor, inexistent. L'«alternança» es redueix a una matèria optativa de trenta-cinc hores de durada denominada «estada a l'empresa» (recordem que el nou batxillerat té matèries comunes, matèries de modalitat i matèries optatives). El nom sembla talment una traïció de l'inconscient: mostra tan poca convicció en l'eficàcia de l'invent que envia els estudiants a estar-se en una empresa més que no pas a aprendre-hi. O potser és una radiografia exacta de la situació: trenta-cinc hores no permeten gaire cosa més que estar-se en una empresa i mirar de no fer massa nosa. La presència d'aquesta optativa només s'entén com el resultat de la lenta de-

4. Per a una avaluació del PTT consulteu Homs i Matheu (1991).

cadència d'una idea que havia sorgit amb força en els inicis de l'experimentació de la reforma a Catalunya. En efecte, l'aportació de tècnics de l'Administració provinents de la FP i la presència majoritària de centres d'FP durant els primers temps del batxillerat experimental —decisiva, tot sigui dit, per a la viabilitat de l'experimentació— va contribuir a sensibilitzar l'Administració de la necessitat d'incloure períodes de pràctiques en alternança en l'estructura del batxillerat. En un dels primers esborranys per al debat⁵ sobre el que aleshores es denominava genèricament segon cicle de l'ensenyament secundari —el primer cicle era el 14-16— podem llegir, sota l'epígraf «directrius bàsiques», afirmacions com la següent:

«Ha d'incorporar en el propi model les possibilitats de presència dels alumnes en el món de l'empresa per a completar el seu procés formatiu (alternança escola-empresa) de manera que faciliti la seva incorporació posterior al treball».

La primera concreció una mica sòlida d'aquest debat es produïa en començar l'any 1986 i era força paupèrrima: un crèdit optatiu, del qual s'especificava una durada màxima d'un trimestre. D'aquí arrenca la proposta actual d'una matèria optativa massa limitada en durada, que no garanteix la connexió amb el currículum de les matèries comunes i les de modalitat, que no permet un apropament significatiu al món del treball i, almenys inicialment, sense objectius ni continguts concrets. Es pot fer, malgrat tot, una lectura forçadament optimista de la situació, convençuts com estem de la necessitat de la formació en alternança també en el batxillerat: si s'aconsegüís, en alguns centres, omplir de contingut aquesta matèria optativa sense «cremar» les empreses col·laboradores, podria arribar a ser un precedent per a fórmules més ambicioses d'alternança. De més verdes en maduren.

En la FPE, en canvi, sí que hi ha una aposta ambiciosa a favor de la formació en alternança, concretada en el mòdul professional de Formació en centres de treball (FCT) obligatori en tots els cicles formatius. En el model experimental les pràctiques en alternança també eren, són, obligatòries. Se segueix, així, el camí obert per les pràctiques a l'empresa d'alumnes d'FP2 i s'intenta anar més enllà convertint-les de voluntàries en obligatòries per a l'obtenció dels nous títols professionals. Actualment, la crisi econòmica posa en qüestió l'obligatorietat de la FCT fent-la poc realitzable. Aquesta apreciació, que en la situació actual és correcta, requereix algunes puntualitzacions:

5. Elaborat per una comissió de tècnics de l'Administració composta per Josep Anton Blasco, Miquel Inglés, Pilar Pifarré i Pere Solà.

- centrar la reflexió sobre la FCT en les càbales inacabables sobre la seva viabilitat és una línia de treball poc fecunda. En el millor dels casos, ens duria a confirmar la poca perspicàcia dels legisladors que, contaminats pel moment d'expansió econòmica en què es va redactar la LOGSE, no van preveure la possibilitat d'un canvi en la conjuntura ni tampoc els efectes que això tindria en unes pràctiques en alternança obligatòries. En el pitjor, a recórrer cent vegades el mateix cercle viciós, tot esperant que la realitat confirmi o desmenteixi la impossibilitat d'acomplir el mandat de la Llei. Un recorregut certament esgotador, perquè ningú no pot preveure ara la situació econòmica de l'any 2000, moment en què es començaran a generalitzar els cicles formatius de grau mitjà. L'única lliçó profitosa que caldria extreure de tot plegat és que la legislació sobre FPI ha de tenir sempre en compte la major sensibilitat d'aquest nivell educatiu cap a les oscil·lacions del cicle econòmic.
- l'obligatorietat de la FCT expressa la voluntat de donar un suport decidit a l'avenç de la formació en alternança a tota Espanya. Aquesta és la lectura de fons que s'ha de fer de l'article 34.2 de la LOGSE i només cal aplaudir-la. Una qüestió diferent és si l'obligatorietat era la millor manera de concretar aquest suport partint de la situació embrionària de l'alternança a Espanya. Però és evident que una FCT obligatòria —que és una altra manera de dir una FPI assentada en l'alternança— és l'objectiu final. Es tracta, per tant, d'un problema d'oportunitat i no de concepció errònia de la FPI.
- tot i corrent el risc de caure en l'heretgia, considerem força intranscendent el fet que la FCT sigui generalitzable o no, sempre que, d'això, no se'n derivi cap perjudici per als estudiants, és a dir, sempre que la impossibilitat de fer el mòdul d'FCT no es tradueixi en la negació del títol professional corresponent (caldria estudiar les mesures legals per a evitar-ho). El crucial és que no minvi el suport real a l'alternança, que s'assoleixin acords globals Administració educativa-sindicats-organitzacions empresarials, que es formin adequadament els responsables de la formació a l'empresa i els tutors d'aprenentatge i de pràctiques, que empreses i escoles adequin la seva organització per a donar cabuda a la formació en alternança, etc. Si tot això es fa i respon a un compromís real de l'Administració i els agents socials —aquest és l'autèntic repte— l'acompliment estricte de la lletra de la Llei passa a segon terme.

En el procés de definició del contingut de la FCT i de les seves condicions d'aplicació, s'apunten algunes opcions que, segons el nostre parer, poden desvirtuar-la. La principal és la proposta de situar-la al final del període de formació en el centre, un cop s'han cursat la resta de mòduls professionals (vegeu MEC, 1993). En la tipologia de modalitats de formació en alternança exposada anteriorment, significa passar de l'alternança com a «partenariat formatiu» a l'alternança com a «suplement pràctic» de la formació. Aquest sí que seria, si s'acaba confirmant, un pas enrere important en relació amb el que ha estat habitual en les pràctiques en alternança voluntàries. Es justifica aquesta alternativa argumentant que, situant la FCT en l'últim graó del cicle formatiu, es pot avaluar la competència professional de l'alumne. Però ni la FCT es pot reduir a la condició de simple instrument de l'avaluació sumativa del cicle formatiu —tot i que tingui una funció evident en tot el procés d'avaluació— ni les empreses limitar-se al paper d'avaluadores de la competència professional dels estudiants d'FPE i oblidar la seva funció formativa global. La conversió de la FCT en un «suplement pràctic» del cicle formatiu té, almenys, tres inconvenients greus:

- elimina la funció d'estímul per a l'aprenentatge que té la formació en alternança;
- limita la dinàmica de contrast i alimentació mútua entre els co-neixements i habilitats adquirides en el centre de formació i la seva aplicació en un marc real de producció;
- anul·la una referència pràctica de primer ordre al mòdul de Formació i orientació laboral (FOL), que també és comú a tots els cicles formatius. Si hi ha simultaneïtat entre tots dos mòduls, la FCT és un excel·lent «banc de proves» per a la FOL que, en cas contrari, perd significativitat per als alumnes i pot arribar a ser la «maria» dels cicles formatius (vegeu una anàlisi més detallada d'aquesta qüestió a Farriols, Francí i Inglés, 1994: 148-160).

Cal evitar, d'altra banda, la tendència a una intervenció excessiva de l'Administració en la gestió de la FCT. En l'Informe sobre la reforma de la formació professional (MEC, 1993) s'inclouen alguns paràgrafs alarmants en aquest sentit, com el que atorga a les «direcciones provinciales» la funció de determinar les empreses amb què els centres escolars podran establir convenis de col·laboració. A més de limitar la contribució dels centres escolars, que fins ara ha estat una de les bases més sòlides de les pràctiques en alternança, els gestors del territori MEC s'atorguen una funció que només podran satisfer no-

minimalment i al preu d'induir a la immobilitat la comunicació i els acords en l'àmbit local. El suport de l'Administració és, en tot cas, la base de desenvolupament de les iniciatives dels centres:

«Sense aquesta participació directa que permeti concretar els convenis centre a centre i empresa a empresa, l'obligatorietat de la FCT serà més testimonial que no pas real i, en el millor dels casos, quedarà tenallada per una concepció normativa i repercutirà negativament en la qualitat final de la formació impartida. (...) Una intervenció (massa) exhaustiva des de l'Administració pot conduir les escoles a la passivitat i frustrar l'enorme potencial d'una FCT basada en acords locals escola-empresa» (Farriols, Francí i Inglés, 1994; 141-142).

En aquesta línia podria inscriure's el conveni entre el MEC i el Consell Superior de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació (vegeu text complet de l'acord a Guillén, 1994). Aquest acord pot ser una plataforma d'assentament molt important per a la FCT, especialment perquè de la seva lectura es dedueix una voluntat de no substituir les iniciatives locals. Això és perceptible en els termes emprats per a la definició de l'objectiu del conveni:

«L'objecte del present Conveni és *contribuir a garantir* la realització de pràctiques en empreses o centres de treball de tots els alumnes de formació professional específica mitjançant la col·laboració de les cambres en els termes...» (la cursiva és nostra).

La resta del text del conveni no desmenteix en cap moment aquesta declaració inicial. Hem d'esperar que la seva realització pràctica s'adigui a la voluntat expressada en aquest acord.

El mateix comentari general es podria fer del *Conveni marc de col·laboració entre la Generalitat de Catalunya i les cambres oficials de comerç, indústria i navegació de Catalunya sobre la gestió de la formació en centres de treball inclosa en els ensenyaments de formació professional específica*, signat el vint de gener de 1994. El contingut de tots dos convenis és molt similar, tot i que el que afecta l'àmbit de Catalunya inclou tres clàusules inexistents en el conveni entre el MEC i el Consell Superior de Cambres: creació d'una comissió mixta Cambres-Departament d'Ensenyament, creació d'un banc de dades de formació professional i campanyes de sensibilització. Cal esperar, en definitiva, que la concreció d'allò previst en tots dos convenis es faci en una línia de suport i potenciació dels acords locals escola-empresa.

LES PRÀCTIQUES EN ALTERNANÇA EN ELS CENTRES EXPERIMENTADORS DE LA REFORMA

A Catalunya ja hi ha gairebé un centenar de centres que imparteixen els mòduls professionals experimentals. Els mòduls experimentals tenen tots una àrea de pràctiques a l'empresa de 200 hores de durada. Tenim, doncs, un camp d'observació per a avaluar la incidència del nou model d'FPI en les pràctiques en alternança, per bé que les condicions en què s'ha desenvolupat la fase experimental no siguin equiparables amb les de la fase d'implantació generalitzada. Tot i així, de la fase experimental, se'n poden extreure almenys dues conclusions útils:

- El desconeixement del nou sistema d'FPI és força general entre els empresaris. Cal corregir aquesta ingorància perquè ataca directament un dels fonaments de la nova FPI: la necessitat d'una relació permanent i fluïda entre les escoles i els centres de treball.
- En termes generals, «els centres tenen problemes per a garantir un lloc de pràctiques per a l'àrea de formació en centres de treball» (Ranchal, 1994;37). Ja hem exposat anteriorment la nostra opció particular amb relació al tractament que cal donar a aquesta qüestió. Amb tot, l'experiència dels centres experimentadors mostra clarament que es tracta d'un debat basat en una realitat evident que la generalització de la reforma farà créixer. En tot cas, amb la implantació general desapareixerà un obstacle: la «competència» amb l'actual FP 2. El fet que els empresaris no coneguessin prou la nova FPI —i el fet que l'experimentació no hagi comportat l'extinció de la FP 2— ha agreujat la seva reticència amb relació a les pràctiques dels alumnes dels mòduls experimentals. Dit senzillament: les empreses han tendit a voler alumnes d'un ensenyament que ja coneixen —la FP 2— abans que els d'un de no conegut.

De tots dos fets se'n deriva, com a mínim, la necessitat d'adreçar a les empreses una acció informativa contundent sobre les propostes de l'actual reforma amb relació a la FPI. Una acció que ha de ser protagonitzada tant per l'Administració —en un àmbit més general d'informació als diversos agents socials— com pels centres escolars, que han de fer arribar la nova oferta formativa a les empreses, entitats i institucions col·laboradores del seu àmbit d'influència local.

Una guia per al seguiment de la inserció professional dels titulats d'FPI

Hem esbossat, fins ara, el context en què el seguiment¹ de la inserció professional dels joves que cursen estudis d'FPI adquireix un sentit ple, és a dir, el context en què passa de ser una iniciativa aïllada i fugaç a integrar-se en un conjunt coherent. En aquest context hem atribuït un paper crucial a la generalització de la formació en alternança i a la transformació dels centres d'ensenyament secundari en centres de referència de la FP en l'àmbit local. No hem definit, val a dir-ho, un marc especulatiu sinó el nord d'un procés ja iniciat amb força. Ja hem dit que en el darrer decenni la formació en alternança ha tingut avenços espectaculars a Catalunya. Un d'aquests avenços ha estat les relacions establertes entre un nombre important dels actuals centres d'FP i les empreses i institucions del seu entorn². Es tracta, això sí, d'un procés complex i amb totes les contradiccions derivades de la interacció entre els múltiples agents que hi intervenen.

1. Per seguiment entenem, com ho fa Zabalza (1993; 144), «planificació, presència en l'acció i avaluació» d'un procés.

2. Aquest avenç global de la formació en alternança no sempre és fàcil de percebre des de la subjectivitat del professorat que ha contribuït en gran mesura a fer-lo possible i que en pateix quotidianament les limitacions i deficiències que actualment encara té. Amb tot, el contrast objectiu entre la situació a mitjans dels vuitanta i l'actual fa evidents els avenços produïts.

És a causa d'aquesta complexitat que hem cregut necessari exposar, en els capítols anteriors, el nostre parer sobre el punt d'arribada d'aquest procés. Obviament, però, no es produirà un adveniment «ipso facto» d'aquest punt d'arribada. Cal tendir-hi amb pràctiques concretes realitzades en contextos molt diversos. Precisament aquesta és una de les funcions que pot acomplir el seguiment de la inserció professional. Si, d'una banda, només es pot «normalitzar» en el context que hem definit en els capítols anteriors, de l'altra pot constituir un element d'avenç qualitatiu en la construcció d'aquest context. No presentem, per tant, una guia per al seguiment només aplicable en un futur hipotètic; presentem un conjunt de propostes aplicables a la realitat actual dels centres d'ensenyament. El fet que les propostes que presentem siguin el resultat d'una experiència real en un centre concret avala aquesta afirmació. Es tracta, en resum, d'un pas possible «ara i aquí» en el llarg procés cap a l'extensió i la consolidació de la formació en alternança.

PROCÉS D'ELABORACIÓ DE LA GUIA

Aquest estudi s'ha dut a terme durant els tres anys que van del mes de juny de 1990 al de juny de 1993. El disseny inicial de la recerca es féu en funció d'un objectiu principal: experimentar què podia fer un centre d'ensenyament secundari per tal de facilitar la inserció professional dels seus alumnes, com havia de fer-ho i quan calia que ho fes. D'aquesta experimentació, se n'havia de derivar una guia aplicable a d'altres centres. Aquesta guia, al marge de la seva utilitat en la inserció professional dels titulats, havia de facilitar l'aprofundiment de la relació del centre amb els agents ocupadors de l'entorn local i l'avaluació de l'oferta de formació professional del centre.

A causa de la complexitat de l'experiència que es volia iniciar, es va optar per a dur-la a terme en un sol centre. Ampliar la mostra de centres hauria comportat, sens dubte, un grau molt més elevat de validació de la guia final que volíem obtenir. Aquesta opció, però, no era factible amb els recursos disponibles. Amb tot, es va considerar que el grau de validesa d'una guia obtinguda a partir de l'experiència d'un centre podria ser suficient, si més no, com a punt de partida per a una experiència més generalitzada.

El centre triat per a dur a terme l'experimentació va ser l'IFP Bernat el Ferrer de Molins de Rei (esdevingut institut d'ensenyament secundari l'any 1993). Les raons de la tria van ser diverses. En primer lloc, perquè es tractava d'un centre amb un programa de pràctiques en alternança consolidat, la qual cosa havia de facilitar el contacte

amb les empreses necessari per a l'experimentació. En segon lloc, perquè l'ensenyament impartit en el centre podria considerar-se com una certa anticipació del tipus de centre que es derivarà de l'aplicació de la LOGSE: s'hi pot cursar el cicle 14-16 de l'ESO, el batxillerat i alguns mòduls professionals experimentals (tant de nivell 2 com de nivell 3). A més, la implantació dels mòduls professionals es va fer extingint els ensenyaments d'FP de segon grau, amb la qual cosa podríem evitar algunes distorsions derivades de la «competència» entre el vell sistema i el nou. En tercer lloc, perquè les facilitats donades per la direcció de l'institut —entre elles, l'assignació d'una tutoria tècnica per al desenvolupament de l'experimentació— permetien fer l'estudi en les millors condicions. I, finalment, perquè el fet de ser l'institut en què els dos autors d'aquest llibre han desenvolupat una part important de la seva tasca professional permetia un coneixement molt ajustat de la trajectòria del centre, del professorat que hi treballa, dels alumnes, de les empreses col·laboradores, etc, difícilment adquirible en un altre centre. L'esbiaixament subjectiu que aquest fet podia aportar a l'estudi era compensat, amb escreix, per les facilitats que s'obtenien en l'experimentació.

La mostra triada era la composta pels alumnes del centre que, al final dels cursos 1990-91 i 1991-92, van obtenir el títol corresponent als mòduls experimentals —tant de nivell 2 com de nivell 3— que s'oferien en el centre. A l'annex I el lector pot trobar una aproximació a la història de l'IES Bernat el Ferrer i, per tant, al context concret en què es va iniciar i dur a terme l'experiència d'elaboració de la guia.

A partir del primer disseny general de la recerca, la tasca duta a terme per un grup de treball compost per professores i professors de l'IES Bernat el Ferrer va permetre d'anar aplicant i contrastant procediments i instruments que facilitessin el seguiment del procés d'inserció professional dels ex-alumnes dels mòduls professionals experimentals. Aquest treball de camp va basar-se en entrevistes personals i col·lectives amb els ex-alumnes de la mostra triada, en entrevistes amb els responsables de les empreses que havien contractat alguns d'aquests ex-alumnes i en la participació en reunions d'òrgans diversos de l'institut per a presentar i debatre els resultats que anava aportant la tasca de seguiment. La informació i els elements de reflexió obtinguts de les entrevistes s'analitzaven i contrastaven periòdicament, en primer lloc, amb l'equip de treball de l'IES Bernat el Ferrer i, després, amb el responsable del grup de treball a l'ICE de la Universitat de Barcelona. D'aquest procés d'elaboració sorgeix la guia que ara presentem.

ELS OBJECTIUS DE LA GUIA

Els centres d'ensenyament professional dediquen tots els seus recursos i energies a impartir una formació que, almenys en teoria, ha de facilitar la futura inserció professional dels seus alumnes. Però sobre els resultats d'aquest esforç hi ha sempre més ombra que llum. Els centres escolars desconeixen, més enllà dels contactes personals esporàdics amb ex-alumnes, què passa als alumnes quan acaben els seus estudis. Troben feina en un marge de temps prudencial? Troben una feina ajustada a la formació que han rebut? Allò que han après en el centre, els és útil en el lloc de treball? Tenen necessitat d'ampliar la seva formació? Les respostes a aquests i molts d'altres interrogants similars haurien de constituir un dels nuclis dels criteris d'avaluació de l'oferta de formació professional de qualsevol centre i, per extensió, del sistema d'FPI considerat globalment.

Per aquests motius creiem tan necessari fer un seguiment de la inserció professional que, d'una banda, doni suport als alumnes³ en el seu procés d'inserció professional i, de l'altra, permeti d'avaluar la formació que imparteix el centre i introduir-hi, si cal, les modificacions necessàries.

Considerem fonamental que en aquesta avaluació de la formació les empreses hi tinguin una funció important, la qual cosa no vol dir erigir-les en jutge suprem i nord de la formació. De la mateixa manera que ha d'haver-hi una «tensió» de la FPI —no una supeditació impossible— per a adaptar-se a les necessitats de qualificació del sistema productiu, ha d'existir una «tensió» de les empreses per a capitalitzar les capacitats dels seus treballadors i anar adaptant les formes de produir al potencial dels seus treballadors, sovint desaprofitat per manca d'autonomia i de marge per a la iniciativa.

Com ja hem assenyalat en la introducció, plantejem un seguiment limitat del procés d'inserció professional dels alumnes que acaben un cicle formatiu. Concretament, proposem de fer el seguiment dels alumnes **només durant l'any següent** d'haver acabat la seva formació en el centre. Aquest plantejament obeeix clarament a un criteri de realitat. Considerem que tant l'actual grau de relació entre els centres i el teixit productiu del seu entorn com els recursos humans disponibles als centres d'ensenyament secundari no permeten, ara per ara, un enfocament més ambiciós del seguiment.

Totes les indicacions que exposarem en aquest capítol i els instru-

3. En aquest apartat, i en la resta del llibre, per economia de llenguatge, emprarem el terme «alumnes» per a referir-nos als/les joves que han cursat algun mòdul professional en el centre i que han obtingut el títol corresponent.

ments (qüestionaris, guions, etc.) de l'apèndix tenen com a única pretensió facilitar pautes orientatives per a un centre que vulgui iniciar una experiència de seguiment de la inserció professional. En la profusió d'indicacions i instruments no s'hi ha de veure, per tant, cap mena d'intenció «normativa»: estem convençuts que el seguiment de la inserció professional, en els termes en els quals el plantejem, pot seguir camins i emprar instruments sensiblement diferents dels que nosaltres assenyallem.

Prenent aquestes premisses com a punt de partida, hem sintetitzat els objectius del seguiment en els punts següents:

a) Conèixer els factors concrets que dificulten la transició al treball dels alumnes

Identificar els obstacles concrets que dificulten l'accés dels alumnes al treball és el primer pas per a contribuir a vèncer-los. Remarquem la necessitat de concreció perquè entenem que s'han d'identificar les dificultats particulars de cada alumne com a base per a ulteriors activitats eficaces de suport. D'altra banda, la detecció d'aquestes dificultats particulars pot permetre d'induir algunes conclusions generals ajustades al context social, educatiu i productiu dels alumnes. La informació obtinguda⁴ és especialment rellevant per a la contextualització de l'orientació professional en el centre i per a l'àrea de formació laboral dels diferents mòduls professionals.

b) Orientar els alumnes en la recerca de feina

La necessitat de l'orientació professional no s'exhaureix amb la que l'alumne rep durant el seu pas pel centre escolar. L'orientació professional és un procés que s'inicia en el centre escolar i que ha de continuar en el transcurs de la trajectòria professional dels individus. En aquest sentit, és especialment necessària en l'accés a la primera ocupació. El centre escolar té a l'abast diversos instruments —com comprovarem més endavant— per a orientar i donar suport als alumnes en un moment especialment crucial del seu itinerari d'inserció social i professional.

c) Complementar la formació dels alumnes

El seguiment ha de permetre detectar necessitats de formació en el cas de determinats alumnes, tant en aquells que trobin feina ràpida-

4. No cal recordar que en tot aquest procés de recollida i tractament de dades cal preservar escrupolosament la confidencialitat de la informació fornida pels alumnes.

ment com en el d'aquells que, inicialment, estiguin en atur⁵. L'objectiu és, en aquest cas, facilitar l'accés dels alumnes a la formació que necessiten. Un centre escolar que mantingui una relació fluïda amb les empreses⁶ del seu entorn té recursos diversos al seu abast: derivar els alumnes a accions formatives de formació professional contínua (FPC)⁷ que s'organitzin a la seva zona, arribar a convenis amb les empreses per a endegar alguna d'aquestes accions en el centre, etc. L'assoliment d'aquest objectiu ha de marcar l'inici d'un itinerari formatiu que acompanyarà l'alumne durant tota la seva carrera professional.

d) Mantenir la vinculació dels alumnes amb el centre escolar

Aquest objectiu deriva dels dos anteriors. Actualment, en acabar els seus estudis l'alumne trenca la relació que durant uns anys l'ha unit a un centre concret i, durant més anys, al sistema escolar. L'escola passa de ser un àmbit fonamental de la seva socialització al no-res, amb la desorientació consegüent que genera aquesta ruptura brusca. En la mesura que l'escola es converteix en una font de suport i de recursos per a la inserció professional aquesta desorientació es mitiga i és possible, aleshores, començar una nova etapa en la relació alumne-centre, quantitativament i qualitativament molt diferent de l'anterior i, amb tota probabilitat, molt més satisfactòria per a totes dues parts.

e) Difondre les característiques de la formació impartida en el centre

Les empreses coneixen, en termes generals, la formació que els alumnes reben en l'actual FP2. Les pràctiques en alternança han facilitat aquest coneixement. En canvi, el desconeixement dels canvis que l'aplicació de la LOGSE comportarà en la FPI és general. Mentre dura la fase de transició de l'actual sistema al nou, la tasca de difusió a les empreses de la nova organització de la FPI, dels objectius i continguts dels diferents cicles formatius etc., és un objectiu de primer ordre. Aquesta difusió s'optimitza sempre que es basa en documentació escrita i sempre que en aquesta documentació s'evita sistemàti-

5. L'especificitat d'algunes d'aquestes necessitats de formació les fa escassament previsibles abans de l'inici del procés d'inserció professional i, també, difícilment «encaixables» en el currículum de la FPI.

6. Per «empreses» entendrem, en aquest apartat, tant les empreses privades —industrials, de serveis...— com les diverses institucions o entitats que tenen una funció d'agents ocupadors en una localitat o zona concreta.

7. Englobem en el terme «formació professional contínua» tant l'anomenada «formació ocupacional» —que a Catalunya subvenciona el Departament de Treball de la Generalitat— com la formació contínua que, després dels acords signats l'any 1993, han de gestionar els sindicats i les organitzacions patronals.

cament l'ús de l'argot professional dels educadors, francament inintel·ligible per a la gran majoria d'empresaris i treballadors.

f) Fer participar les empreses en l'avaluació de la formació impartida en el centre

Aconseguir que les empreses intervinguin en l'avaluació de la qualitat de la FPI —i de tota la FP en general— és una via per a incrementar la seva participació activa en la formació dels seus treballadors (els actuals i els futurs). En aquest cas, es tracta d'aconseguir que expressin el seu punt de vista sobre les capacitats adquirides i demostrades per aquells ex-alumnes que l'empresa hagi contractat i, per extensió, la seva valoració de la formació que s'imparteix en el centre. L'aportació de les empreses enriqueix l'avaluació de la formació, per bé que no pot ser l'únic criteri a considerar.

g) Fer participar els alumnes en l'avaluació de la formació rebuda

Amb l'experiència acumulada en l'intent d'accedir a la primera ocupació un cop abandonada l'escola, els alumnes estan en condicions d'aportar elements molt valuosos a l'avaluació de l'aprenentatge dut a terme en el centre. Tant si han trobat feina com si són a l'atur, han adquirit una nova perspectiva per a avaluar la formació que han rebut: saben per experiència pròpia allò que es valora en les ofertes d'ocupació, allò que es desestima, els coneixements, habilitats i actituds que aprecien els ocupadors, etc.

h) Avaluar l'adequació de l'oferta formativa del centre als perfils professionals necessaris a la zona

D'una relació escola-empresa fluïda han de derivar-se successius ajustaments del currículum de la FPI que imparteixen els centres escolars a les necessitats de qualificació dels treballadors d'una localitat o zona determinada. Aquests ajustaments van des de la supressió d'un cicle formatiu innecessari⁸ fins a adaptacions del currículum del cicle formatiu —o d'algun mòdul del cicle formatiu.

8. Encara que per a suprimir un cicle formatiu —i sobretot per a autoritzar-ne un de nou— s'hagi de comptar amb el vist-i-plau de l'Administració educativa, això no ha de condemnar el centre i les empreses a una actitud d'expectació passiva. Per lents que siguin els tràmits per a autoritzar els centres a impartir nous cicles formatius —i a fe que en són, de lents— una demanda formulada conjuntament per un centre i un cert nombre d'empreses té moltes possibilitats de ser atesa favorablement.

i) Dinamitzar/consolidar la relació escola-empresa en l'àmbit local

El contacte amb les empreses derivat del seguiment de la inserció professional dels alumnes del centre ha de servir de «pretext» per a dinamitzar la relació escola-empresa i per a assolir d'altres objectius indirectament relacionats amb la inserció dels alumnes: la col·laboració de les empreses per a les pràctiques en alternança i l'establiment d'una relació més estable i profitosa per a totes dues parts.

LES FASES DEL SEGUIMENT

Fem, primer de tot, una breu precisió terminològica. Fins ara, en referir-nos a la FPE, hem parlat de «cicles formatius» i de «mòduls professionals». El terme «cicle formatiu» designa tota la formació professional específica rebuda per a assolir els aprenentatges d'un títol professional (els cicles formatius tenen una durada variable compresa entre les mil quatre-centes i les dues mil hores) i els mòduls professionals són subdivisions del cicle formatiu (són «equivalents» als termes àrea de l'ESO i matèria del batxillerat). Durant la fase d'experimentació del nou sistema d'FP, la terminologia emprada ha estat diferent: els cicles formatius s'han denominat mòduls professionals i els mòduls professionals, crèdits. A partir d'aquest moment, com que entrem en aspectes molt concrets sorgits de la reflexió sobre la pràctica d'un centre experimentador, emprem la terminologia del període experimental.

Fase de sensibilització

La primera tasca a emprendre és la de sensibilitzar favorablement tant els destinataris del seguiment —els alumnes— com els òrgans de govern del centre. Sense la bona disposició de tots dos sectors el pla de seguiment és inviable. Al marge de les habilitats seductores de l'equip que presenti la proposta, l'efectivitat d'aquesta tasca inicial de sensibilització dependrà en bona part del rigor amb què es plantegi. En aquest sentit, és important disposar de **documentació escrita** sobre els objectius i el pla de treball del seguiment i fer èmfasi en la necessitat del seguiment, en els compromisos que contrauen tant professors com alumnes, en les conseqüències —mínimes— que tindrà en l'organització del centre i, molt especialment, en els beneficis que uns i altres poden obtenir-ne. La documentació elaborada facilita un debat més rigorós i una presa de decisions més conscient.

L'inici del seguiment de la inserció professional ha de comptar ineludiblement amb l'«aval» de l'aprovació del Consell Escolar i del Claustre de Professors. No és una condició suficient per a dur-lo a terme, però és necessària per a evitar que sigui una experiència semiclandestina, resultat d'alguna febre passatgera d'un grup de professors. Cal, en resum, un suport institucional a l'experiència. És probable que l'obtenció d'aquest «aval institucional» depengui en bona part del suport de l'equip directiu que, per tant, hauria de poder conèixer el projecte amb el temps suficient per a debatre'l i donar-hi el seu vist-i-plau.

Del suport dels òrgans de govern, també en depèn la disponibilitat de recursos humans per al projecte. Actualment, els centres de secundària —els públics, més concretament— tenen tres possibilitats de «crear» temps perquè un professor dediqui algunes hores setmanals a un projecte determinat: les tutories «tècniques»⁹, les guàrdies i les petites reduccions d'horari lectiu derivades de les «cues» d'hores/professor. Per al projecte que plantejem és suficient assignar a un professor una tutoria tècnica i eximir-lo de les guàrdies que li pertorquin. Aquest professor —a partir d'ara l'anomenarem tutor d'inserció— s'integraria a la unitat escola-empresa del centre. La seva tasca dependria del tutor d'aprenentatge i treballaria conjuntament amb els tutors de pràctiques (o amb els tutors dels diferents mòduls en els centres experimentadors). Tot i que aquesta petita correcció organitzativa és a l'abast de qualsevol centre, és evident que per a fer-la efectiva cal el suport de l'equip directiu i la conformitat del Claustre i el Consell Escolar. Aquest plantejament pragmàtic, però, no implica cap renúncia a millorar les condicions del seguiment de la inserció professional. L'Administració no pot defensar la necessitat d'acostar l'escola i el treball sense destinar-hi recursos, sobretot quan se'n malbaraten tants per una política poruga de reforma de l'Administració pública. En l'ensenyament, els recursos més importants serien professionals dedicats a donar servei a i en les escoles.

El compromís més decisiu que cal obtenir en aquesta fase de sensibilització és el del professorat de l'actual àrea de formació laboral¹⁰, el del tutor d'aprenentatge i el del tutor de pràctiques (en el cas dels centres experimentadors, el del tutor del mòdul). Pensem que, en de-

9. Sobretot en els centres grans gairebé sempre és superior el nombre de professors que el de tutories de grup i càrrecs de coordinació (caps de seminari/departament, membres de l'equip directiu...). Al grup de professors «sobrers» se li sol encarregar una funció realitzable en el mateix nombre d'hores setmanals que els tutors de grup dediquen als seus alumnes. Aquesta funció s'ha anomenat tutoria tècnica.

10. En els MMPP experimentals és l'equivalent a la Formació Empresarial de la FP2 i a la Formació i Orientació Laboral (FOL) continguda en els nous títols professionals.

finitiva, el projecte que es proposa no deixa de ser una prolongació, en un marc completament diferent, de la tasca ja duta a terme en l'àrea de formació laboral i en les pràctiques en alternança. Sense la implicació d'aquest nucli de professorat —implicació que ha de ser activa però no titànica— el pla de seguiment és pràcticament inviable a llarg termini.

Cal, finalment, sensibilitzar els departaments que aporten més professorat als MMPP del centre, per tal de comprometre'ls en l'avaluació dels mòduls que imparteixen. És necessari aconseguir d'ells un doble compromís: la participació en sessions de treball per a contrastar els punts de vista d'empreses i alumnes sobre cadascun dels mòduls i una actitud receptiva a introduir, si cal, alguns ajustaments en el currículum del mòdul.

Un cop garantida la viabilitat del seguiment per part del professorat i dels òrgans de govern del centre, cal aconseguir la participació dels alumnes. Essent els beneficiaris més immediats de tota l'experiència pot semblar que la seva participació pot ser fàcilment assegurada. Aquí, però, topem amb tot el «pes» de la tradició. Com que els precedents de centres escolars que exerceixin alguna tasca post-formació són molt escassos, per a la gran majoria d'alumnes l'escola mor quan s'acaben els estudis que hi han fet. Això obliga a presentar el projecte als alumnes amb molta més solemnitat de l'estrictament necessària. La convocatòria d'una reunió general dels alumnes que aquell any acabaran el seu període de formació en el centre és la manera més efectiva —i «barata» amb relació al temps que requereix— per a aconseguir la participació activa dels alumnes en el projecte de seguiment de la seva inserció professional.

En aquesta primera reunió general amb els alumnes es tractaran, com a mínim, els punts següents:

- Presentació dels objectius del seguiment. Servei que s'ofereix als alumnes (orientació, borsa de treball...) i col·laboració que s'espera d'ells.
- Presentació del pla de treball per a tot el curs següent amb l'especificació dels moments en què hi intervenen els alumnes.
- Presentació de l'equip de professorat que farà el seguiment i formes de contacte (telèfon, fax, horaris de consulta...).
- Convocatòria de la reunió general següent.

Remarquem que aquesta primera reunió general s'ha de fer **abans** que els alumnes acabin la seva estada en el centre. Per dues raons: perquè després d'aquesta primera reunió els alumnes han d'iniciar l'elaboració del seu propi projecte d'ocupació, que han de tenir

temps d'acabar abans d'abandonar el centre; i perquè si es convoca després d'acabar la seva formació és pràcticament segur que l'assistència a la reunió serà minoritària i la viabilitat de tot el projecte en resultarà greument compromesa.

La fase de sensibilització es pot completar amb la comunicació del pla de seguiment de la inserció professional a l'Associació de Pares d'Alumnes (APA) del centre, a la Inspecció educativa i a aquells serveis de l'Administració que puguin estar-hi interessats. És una sensibilització «intangible» però que pot tenir un efecte indirecte que a la llarga ajudi a consolidar aquesta iniciativa del centre.

Quan el centre endega per primera vegada aquest pla, és recomanable iniciar el treball de sensibilització a l'inici del segon trimestre del curs. Un cop consolidada l'experiència, el treball de sensibilització es redueix notablement, tot i que mai no pot arribar a desaparèixer, per la senzilla raó que les inèrcies actuals del funcionament intern dels centres no són precisament favorables a una experiència d'aquestes característiques.

Abans d'iniciar la fase d'aplicació és convenient tenir preparats alguns instruments que facilitin la recollida d'informació durant l'execució del pla. En el cas que ens ocupa, interessa recollir dades sobre la procedència escolar dels alumnes del mòdul i sobre la seva situació durant el curs següent. A tall d'exemple, vegeu una possible fitxa de registre a l'apèndix d'aquest apartat.

Fase d'aplicació

El primer pas d'aquesta fase és aconseguir que l'alumne acabi el seu període de formació havent elaborat un projecte d'ocupació. Aquest projecte es pot concebre com un projecte de «final de curs» de l'àrea de formació laboral. En els centres experimentadors de la reforma, si no es pot comptar amb el professorat de formació laboral, es pot elaborar aquest projecte en col·laboració amb el tutor del mòdul. Una altra possibilitat és integrar el projecte d'ocupació —encara que sigui en una versió reduïda— en el projecte de final del mòdul que molts centres experimentadors fan elaborar als seus alumnes.

El projecte d'ocupació

Els objectius prioritaris del projecte d'ocupació són aconseguir que l'alumne/a:

- avalui les seves capacitats, interessos i aptituds i les contrasti amb la realitat del món del treball;

- prengui decisions amb relació al seu futur professional i/o formatiu i estableixi l'itinerari a seguir;
- defineixi les actuacions que ha d'emprendre un cop abandoni el centre i els recursos (fonts d'informació...) de què pot disposar;
- estableixi procediments i alguns indicadors per tal d'avaluar la seva situació formativo-laboral.

Les decisions inicials

El punt de partida del projecte d'ocupació ha de ser, inevitablement, la decisió de l'alumne sobre si vol i/o pot continuar estudiant, si vol buscar feina o combinar totes dues possibilitats.

En el cas dels alumnes que vulguin continuar estudiant, el projecte d'ocupació hauria de prendre un caire de reflexió sobre l'itinerari formatiu que pensa seguir l'alumne, sobre les dificultats d'inserció professional que pot trobar en acabar els estudis que pensa emprendre, etc. Per tant, no es tractaria pròpiament d'un projecte d'ocupació d'aplicació immediata, sinó d'una planificació més global de la seva carrera professional¹¹. En aquesta planificació es podrien considerar aspectes com ara el currículum dels estudis que l'alumne té previst de fer, les qualificacions mínimes per a accedir-hi (si cal), les sortides professionals que poden tenir, l'índex d'inserció professional, l'intercanvi/contrast amb antics alumnes del centre que hagin accedit a aquests estudis¹², etc. Aquesta planificació més global, però, no exclou el fet que també els alumnes que pensen dedicar-se exclusivament a continuar estudiant facin un projecte d'ocupació que, tot i tenir un cert caràcter de simulació, els pot ser útil per a la seva inserció professional futura.

Els alumnes que optin per buscar feina haurien de delimitar, en aquesta primera part del projecte, el tipus d'ocupació que volen buscar. Aquesta delimitació ha de basar-se en paràmetres com ara els seus interessos i capacitats¹³, la formació rebuda, l'experiència laboral

11. Sobre la temàtica de la carrera professional hi ha aportacions interessants a les Actes de les *IV Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional* (ACOEP, 1992). Hi ha informació exhaustiva sobre estudis universitaris i altres a Bisquerra et al. (1990) i De la Fuente (1993). També es pot consultar INEM (1986) i Generalitat de Catalunya (1993).

12. El coneixement de l'experiència de noies i nois que partien d'una situació similar és especialment profitosa. Hi ha una proposta interessant d'activitat sobre aquest aspecte a Generalitat de Catalunya (1992:49).

13. Assenyalem, d'entre la bibliografia utilitzable, Rodríguez (1991), Instituto de la Mujer (1990; 11-41), Generalitat de Catalunya (1992:13-17) i Riart (1992).

prèvia —si la tenen— i les conclusions que l'alumne n'hagi pogut treure, les expectatives pel que fa a situació geogràfica de la feina, nivell salarial, estabilitat laboral, tipus d'empresa, etc. Els alumnes que vulguin combinar feina i estudis hauran de concretar el tipus d'ocupació que buscaran tenint en compte els estudis que volen fer i les possibilitats de comptabilitzar totes dues activitats.

Les fonts d'informació

Per a buscar feina —tant si és l'únic objectiu com si es vol compaginar amb estudis posteriors— és primordial l'accés a la informació sobre ofertes de treball. Les vies més habituals d'informació són prou conegudes:

* Premsa:

- Diaris.
- Revistes locals.
- Revistes professionals.
- Publicacions de gremis, associacions empresarials, etc.
- Revistes especialitzades en ofertes de treball.
- BOE, DOGC, butlletins municipals... (oferta d'ocupació pública).

* Institucions/entitats

- INEM.
- Serveis diversos dels Departaments d'Ensenyament i de Treball de la Generalitat de Catalunya.
- Gremis.
- Sindicats.
- Col·legis professionals.
- Associacions (empresarials, professionals, de joves...).
- Consell comarcal (responsable d'ocupació).
- Agències privades d'ocupació, empreses de selecció de personal.
- Ajuntaments.

La tasca de l'alumne en aquest apartat del projecte se centrarà principalment en els aspectes següents:

- elaboració d'una relació de les publicacions disponibles que continguin ofertes de treball;

- definició de vies de consulta periòdica d'aquestes publicacions amb el mínim cost econòmic possible (biblioteques, hemeroteques i serveis de documentació similars);
- interpretació de la informació que donen els anuncis de feina, via consulta telefònica o consultant personalment les empreses o agències anunciadores;
- coneixement de les formes d'accés a la informació de les institucions (elaboració d'una llista d'adreces, telèfons, persones de contacte, horaris de consulta....).

Documentació necessària

Hi ha un seguit de documents d'utilitat en moments diversos del procés de recerca de feina:

- Currículum vitae, a adaptar segons les característiques del lloc de treball¹⁴. Cal preveure que per a la selecció de personal algunes empreses demanen el currículum vitae escrit a mà.
- Models i exemples d'instància, de sol·licitud de feina, etc¹⁵.
- Informació general —escrita— sobre el centre en què s'ha rebut la formació¹⁶.
- Informació sobre el mòdul professional cursat. Es pot adjuntar la memòria final del mòdul, projectes diversos fets en la seva fase de formació (fets, p.e., en algun intercanvi amb països europeus, en el període de pràctiques a l'empresa...).
- Informació completa sobre els diferents tipus de contractes de treball.

L'elaboració/preparació de tots aquests documents —reunits finalment en un *dossier*— centrarà la tasca de l'alumne en aquest apartat. En el cas del currículum vitae és convenient preparar-ne de més d'un tipus o model en funció d'ofertes de treball diferents, per tal d'aprendre a remarcar aquells aspectes de la trajectòria de l'alumne que més s'adiuen als requeriments de llocs de treball diversos.

14. Vegeu criteris d'elaboració i exemples de currículum vitae a Coromina (1984; 118-122), Instituto de la Mujer (1990; 83-95), Soto (1988), Cairat i Zamora (1992; 314-318), Generalitat de Catalunya (1992;65) i Florencio i Ortega (1988; 34-39).

15. Vegeu exemples a: Coromina (1984; 103-117, 122-125), Instituto de la Mujer (1990; 77-83), Cairat i Zamora (1992; 322-330), Cuadrado et al. (1991; 86-87) i Florencio i Ortega (1988;31-34).

16. Diversos centres han editat tríptics o fulletons informatius per a difondre la seva oferta formativa.

Com buscar feina

A tall d'indicació, esmentem algunes de les actuacions a emprendre per tal de trobar feina¹⁷:

* Difusió del currículum vitae. D'una banda, es pot fer arribar a amics, familiars i coneguts¹⁸; de l'altra, a les empreses, entitats i institucions diverses del camp professional en què s'ha format l'alumne. En aquest darrer cas s'hi pot adjuntar una sol·licitud de feina.

* Presentar-se a totes les proves/entrevistes derivades de la informació recollida. Cal planificar cada entrevista tenint en compte, entre d'altres, els aspectes següents¹⁹:

- informació prèvia, si és possible, sobre l'empresa i sobre les característiques concretes del lloc de treball que ofereix;
- aspecte físic;
- llenguatge a emprar;
- aspectes de l'experiència prèvia a potenciar;
- expectatives professionals;
- autoavaluació (si es pot, també és molt valuós saber per què no t'han seleccionat)

* Analitzar —consultant amb experts del sector, serveis diversos de les administracions...— les possibilitats de crear la pròpia ocupació/empresa.

Per tal de sistematitzar la recerca de feina —i evitar, en la mesura possible, moments de desànim i desorientació— és necessari que aquestes actuacions responguin a un **pla de treball diari**²⁰. Cal, en concret, establir una «jornada laboral» per a buscar feina. L'horari també ha de contemplar les hores d'oci (estar en atur no vol dir no treballar, però tampoc sobreocupar-se, angoixar-se i deprimir-se inú-

17. Es poden trobar orientacions per a la recerca de feina a Instituto de la Mujer (1990;41-73), De la Fuente (1993), Florencio i Ortega (1988;14-30) i Fundación Universidad-Empresa (1992). També és de gran utilitat el vídeo interactiu elaborat per l'INEM sota la direcció de Pedro Sevilla (consultable a les oficines de l'INEM de Catalunya).

18. Aquesta comunicació, normalment infravalorada, és sovint un «agent» de col·locació poderós.

19. En relació a les entrevistes i proves de selecció de personal són d'utilitat les aportacions de Generalitat de Catalunya (1992; 67-68), Instituto de la Mujer (1990; 95-109), Florencio i Ortega (1988;39-45) i Cuadrado et al. (1991, 74-81).

20. En relació al pla de treball diari hi ha indicacions especialment encertades a Instituto de la Mujer (1990; 65-73) i al vídeo interactiu de l'INEM ja esmentat.

tilment). En la planificació d'aquesta jornada cal contemplar l'execució de les tasques previstes el dia anterior, l'avaluació de les tasques acomplertes cada dia i la planificació de les tasques del dia següent (també és útil la planificació per blocs setmanals). És convenient que tant el pla de treball com les activitats dutes a terme cada dia —recerca de feina i altres— s'enregistrin i comentin en un quadern de seguiment, que constituirà un element molt valuós per a l'avaluació de tot el procés.

Les principals tasques de l'alumne en aquest apartat del projecte seran:

- confecció d'una llista d'empreses a les quals fer arribar el currículum vitae, sol·licituds de feina, etc. Aquesta llista hauria de contenir el nom de l'empresa, el seu domicili i els números de telèfon i fax²¹;
- simulacions d'entrevistes de selecció de personal. En aquestes entrevistes la utilització del vídeo i la posterior anàlisi i discussió de les imatges enregistrades pot ser de gran ajuda;
- redacció d'un projecte d'autoocupació que pot basar-se, amb les adequacions que recomani la situació de cada centre i cada alumne, en els criteris aportats per Rafael González Moral que reproduïm a l'annex II²².
- elaboració, en el quadern de seguiment, d'un esbós de pla de treball diari ajustat a les circumstàncies personals de cada alumne.

Avaluació de la recerca de feina

La recerca de feina ha de contemplar també l'avaluació i regulació de tot el procés. Tal i com exposarem més endavant, el tutor d'inserció té una funció fonamental en aquesta avaluació (de fet, és una de les tasques centrals del seguiment). Cal tenir present, d'altra banda, que la recerca de feina es desenvoluparà fora del marc escolar, la qual cosa avala la necessitat de preveure i sistematitzar procediments d'autoavaluació. Aquesta autoavaluació, complementada amb la tasca avaluadora del tutor d'inserció, ha de permetre la introducció de les modificacions necessàries en la planificació de la recerca de feina.

21. Aquesta llista es pot elaborar amb dades obtingudes de l'INEM, del Consell comarcal, de l'ajuntament de la localitat, del mateix centre d'ensenyament, «pentinant» una zona a peu... Disposar d'aquesta llista facilita molt diverses actuacions relacionades amb la recerca de feina.

22. També és útil l'experiència irlandesa adaptada per Roure (1992).

Modificacions com ara la decisió de completar la formació ja rebuda amb cursos de formació professional contínua (formació ocupacional). En aquest sentit, recomanem especialment aquells cursos de formació ocupacional concertats amb empreses i en el disseny dels quals es contempli un període de formació pràctica en una empresa.

En tot el procés d'avaluació cal comptar amb l'assessorament d'experts, que haurien de tenir una funció doble: donar suport a la tasca avaluadora del tutor d'inserció i orientar l'alumne en la superació d'alguns dels entrebancs que trobarà quan busqui feina.

En aquest apartat la tasca de l'alumne se centrarà en l'establiment dels criteris d'avaluació del procés de recerca de feina, dels instruments que utilitzarà i dels agents que hi intervindran. En l'aspecte dels instruments és especialment interessant que l'alumne prepari el seu propi qüestionari d'autoavaluació.

Tractament de la informació i inici de la borsa de treball

La conclusió del projecte d'ocupació ha de coincidir amb el final del curs escolar. Cada alumne ha de lliurar al centre una còpia del seu projecte —molt preferiblement en suport electromagnètic— que serà un punt de referència important per a les accions posteriors de seguiment.

L'avaluació del projecte d'ocupació de cada alumne —i el coneixement de l'alumne que el tutor ha anat adquirint durant el curs— ens permetrà de fer un primer diagnòstic de les capacitats de cada alumne en el seu procés d'inserció professional. Així, podrem detectar alguns alumnes que, previsiblement, tindran més dificultats que la resta per a trobar feina. Amb aquest grup d'alumnes —forçosament reduït— s'hauria d'intensificar la tasca de suport del tutor d'inserció. Una opció força eficaç és planificar per a ells, a l'inici del curs següent, un seguit d'activitats de simulació del procés de recerca de feina que ja han d'haver esbossat en el seu projecte d'ocupació.

Aquestes activitats es basaran en l'aplicació del projecte d'ocupació a una oferta de treball simulada, dissenyada prèviament pel tutor d'inserció. L'alumne haurà de redactar una carta de sol·licitud, ajustar el seu currículum vitae al perfil demanat, preparar la documentació que adjuntarà a la sol·licitud, presentar-se a una entrevista de selecció, etc. En l'entrevista, convé que l'«entrevistador» sigui un professor que l'alumne no conegui gaire i, d'altra banda, és interessant enregistrar-la en vídeo per a facilitar l'avaluació posterior. La simulació permet que el tutor d'inserció avaluï l'adequació de la documentació presentada als requeriments de l'ofert de treball i les

habilitats i actituds mostrades per l'alumne en l'entrevista. Les sessions d'avaluació amb els alumnes són, per tant, el nucli fonamental d'aquestes activitats de simulació. També es poden aprofitar aquestes sessions per a reforçar d'altres aspectes del procés de recerca de feina: pla de treball diari, fonts d'informació, comprensió de les ofertes de treball, etc.

Per a evitar que aquesta activitat de suport sobrecarregui excessivament de feina el tutor d'inserció, convé limitar les sessions de treball amb els alumnes a tres: una, curta, per a lliurar l'oferta de treball simulada; una altra per a fer les entrevistes i una darrera per a l'avaluació.

El reinici del curs ha de ser aprofitat pel tutor d'inserció per a revisar, actualitzar i preparar la informació de què ja disposa: obrir una fitxa per a cada alumne (vegeu-ne un possible exemple a l'apèndix), classificar els alumnes segons el mòdul cursat, extreure conclusions generals de la revisió dels projectes d'ocupació, preparar la documentació escrita que més endavant servirà per a les entrevistes a les empreses, preparar una base de dades per a classificar la informació que s'obtindrà a la segona reunió general, etc. És important invertir temps a dissenyar els instruments informàtics, que posteriorment estalviaran moltes hores de dedicació. Cal preveure, per tant, la informació que es vol obtenir, com s'obté, com es processa... Avancem que una base de dades i un processador de textos no gaire sofisticats —actualment a l'abast de gairebé tots els centres— són més que suficients per a la informació que caldrà tractar durant el seguiment de la inserció.

L'altra tasca que s'ha d'indicar en aquest moment és la **borsa de treball**.

La informació bàsica que ha de contenir la borsa de treball és la d'ofertes de treball i ofertes de cursos de formació ocupacional o similars. Es pot obtenir una relació completa i actualitzada de cursos de formació ocupacional a la delegació territorial del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya. D'altra banda, les associacions i centres que imparteixen formació ocupacional poden estar interessades a trametre informació sobre els seus cursos, per la senzilla raó que aquesta tramesa els pot proporcionar alumnes per a alguns d'aquests cursos. Pel que fa a les ofertes de treball, la relació amb les empreses i la informació acumulada per la unitat escola-empresa del centre és una font excel·lent per a la borsa de treball. Altres fonts d'informació, les més habituals, són les ja esmentades per al projecte d'ocupació. Cal establir, en conseqüència, les formes d'accés a la informació d'entitats i institucions i, d'altra banda, tramitar subscripcions a diaris, revistes, etc, per tal de seleccionar-ne després —caldrà fer-ho periòdicament durant el curs— les ofertes interessants per als

nostres alumnes²³. El tutor d'inserció, amb la col·laboració de la unitat escola-empresa, és el responsable d'aquesta selecció. Les ofertes interessants se solen col·locar en una cartellera²⁴ que ha de ser consultada periòdicament pels alumnes. En el cas d'una oferta especialment adequada per a un alumne se'l pot convocar personalment.

La segona reunió general d'alumnes

Cap a la meitat del primer trimestre del curs següent és el moment de dur a terme la segona reunió general d'alumnes. Com que aquesta reunió es fa quan els alumnes ja han abandonat el centre s'han de prendre algunes precaucions per tal de garantir al màxim l'assistència. Algunes, tan elementals com la de no confiar en la celeritat del servei de correus. Una estratègia eficaç és lliurar aquell mateix dia els llibrets²⁵ que el centre i les empreses han utilitzat durant el període de pràctiques de l'alumne. D'altra banda, cal recordar que la data i l'hora d'aquesta segona reunió ja s'han fixat en la primera reunió general. En tot cas, el factor determinant de l'assistència a aquesta segona reunió és el grau de sensibilització dels alumnes assolit en la fase anterior.

En aquesta segona reunió general pretenem, fonamentalment, conèixer la situació actual dels alumnes (si han continuat estudiant, treballen, o no fan cap de les dues coses), valorar la utilitat del projecte d'ocupació durant aquest curt període de temps i, finalment, recollir per escrit el seu punt de vista sobre la formació que han rebut en el centre²⁶. La sessió pot ordenar-se d'acord amb el guió següent:

23. La pre-selecció de les ofertes més interessants és una tasca que es pot assumir, totalment o parcialment, des de la Secretaria del centre, per bé que el fet de no ser una feina habitual en els centres actuals fa que normalment hi hagi resistències a fer-la. Aquesta tasca de pre-selecció de les ofertes també pot ser incorporada a la planificació de la tutoria del mòdul, ja que té una funció formativa evident: ajuda els alumnes a orientar-se sobre els perfils professionals més demanats a la zona.

24. L'arxiu posterior de les ofertes seleccionades —o la introducció de la informació que aporten en una base de dades— pot constituir un material de base interessant sobre perfils professionals demanats a la zona, característiques d'aquests perfils, etc. Aquest material de base, òbviament parcial però complementari d'anàlisis més ambicioses, pot proporcionar pistes a la tasca del tutor d'aprenentatge i a la del professorat de l'àrea de Formació laboral i, d'altra banda, pot aportar elements de judici per al manteniment o modificació de l'oferta formativa del centre.

25. Els «Quaderns de pràctiques» elaborats pel Servei de Programes Escola-Treball.

26 És clar que aquest punt de vista ja el podríem haver recollit a la primera reunió general. El fet que, per les raons que ja hem exposat, la primera reunió s'hagi de fer quan els alumnes encara són en el centre, comporta un punt de vista condicionat pels esdeveniments concrets d'una experiència massa recent. En la segona reunió ja hi ha una certa «distància» i el punt de vista és més madur i matisat.

- Avaluació dels projectes d'ocupació.
- Valoració global, per part del tutor d'inserció, del projectes d'ocupació presentats.
- Aportacions dels alumnes sobre la utilitat del projecte i sobre els principals factors que determinen la seva situació professional actual²⁷.
- Complimentació de la fitxa de l'alumne (vegeu l'apèndix).
- Resposta escrita al qüestionari número 1 (vegeu l'apèndix).
- Presentació de la borsa de treball.

Després d'aquesta segona —i darrera— reunió general s'inicien tres accions cabdals del seguiment: el tractament de la informació obtinguda, les activitats de suport amb els alumnes amb dificultats d'inserció professional i les visites a les empreses.

a) Tractament de la informació obtinguda

Del buidat del qüestionari i de la part de la fitxa de l'alumne que indica la seva situació actual, ha de resultar-ne:

- la incorporació a la fitxa registre del mòdul de les dades obtingudes;
- un primer pre-informe als departaments de la valoració que els alumnes fan de cadascun dels mòduls. Amb aquest informe els departaments poden iniciar el procés d'avaluació global del mòdul;
- un primer pre-informe als òrgans de govern amb les conclusions sobre la situació dels alumnes pel que fa a la inserció professional i a la seva valoració dels mòduls que han fet en el centre.

b) Activitats de suport amb els alumnes amb dificultats d'inserció

La informació recollida a la segona reunió permetrà de detectar més alumnes amb dificultats d'inserció professional. Les situacions poden ser molt diverses: no han trobat feina, no la busquen (però la necessiten), treballen sense contracte, tenen una feina insatisfactòria i inadequada a la seva formació... Per a aquests alumnes cal endegar les

27. Aquestes aportacions tenen més valor si són el resultat d'un breu intercanvi previ en petit grup. També és interessant, en aquest punt, comptar amb la col·laboració d'alumnes de promocons anteriors que expliquin la seva experiència des que van abandonar el centre.

corresponents activitats de suport, principalment a través d'entrevistes²⁸ personals. A les entrevistes cal analitzar cada cas, revisar i actualitzar el projecte d'ocupació, assegurar l'accés autònom a la borsa de treball, etc. En cada cas la tasca a fer i els aspectes a reforçar són diferents, sense perdre de vista, però, que la tasca del tutor d'inserció consisteix a donar eines per a la solució dels problemes i no a buscar solucions a cadascun d'aquests problemes. Tampoc no ha de veure's atrapat en un paper de «confessor laic» que no li pertoca, que seria completament artificial i per al qual no disposa de temps.

Les entrevistes personals són, d'una banda, un servei a l'alumne i, de l'altra, una font d'informació per al centre sobre les dificultats concretes que els seus alumnes troben en la seva inserció professional. Per això és important que el tutor d'inserció reculli per escrit les dades més significatives sorgides de les entrevistes. Aquest material, un cop elaborat, servirà de base per al debat en el centre.

c) Visites a les empreses dels alumnes amb ocupació

En el cas dels alumnes que tenen feina²⁹ l'activitat principal és una visita a l'empresa en la qual treballen. La visita té dues finalitats: conèixer l'opinió de l'empresa sobre les capacitats mostrades per l'alumne i contrastar la valoració que l'empresa fa de l'oferta formativa del centre (concretament d'aquells MMPP amb més correspondència amb els perfils professionals necessaris a l'empresa). L'eficàcia d'aquesta entrevista té alguns requisits previs:

- En la primera comunicació telefònica cal aclarir qui serà l'interlocutor de l'empresa a l'entrevista. És evident que per a les dues finalitats de la visita ens interessaria entrevistar-nos amb diversos treballadors de l'empresa, amb els responsables directes de l'alumne, amb l'empresari o gerent, és a dir, amb una mostra de les persones que treballen amb l'alumne i que poden avaluar les seves capacitats i els resultats del seu treball. Però un procés d'avaluació tan rigorós no és a l'abast d'una figura tan limitada de temps com és el tutor d'inserció. Cal optar, per

28. Per una qüestió d'economia de temps i de rendibilitat de les entrevistes sempre és preferible conduir-les a partir d'un guió previ (vegeu-ne un exemple a l'apèndix d'aquest capítol).

29. Com que és evident que aquesta situació pot canviar —i encara més després de la recent reforma del mercat de treball— a la segona reunió general cal deixar ben clar que tots els alumnes tenen accés a la borsa de treball, a una entrevista d'orientació amb el tutor d'inserció, etc.

tant, per entrevistar-se amb una sola persona: s'empobreix la valoració de l'empresa però es guanya en la viabilitat mateixa del seguiment.

- L'interlocutor designat per l'empresa ha de conèixer anticipadament els objectius de l'entrevista. Cal fer-li arribar amb temps suficient informació escrita sobre el centre i la seva oferta formativa i el qüestionari núm. 2 (vegeu l'apèndix), que és l'instrument d'avaluació dissenyat per a les empreses.

L'entrevista ha de servir per a aclarir alguns dubtes, contestar el qüestionari, complimentar la fitxa de l'empresa (vegeu l'apèndix)³⁰ i recollir l'opinió de l'empresa sobre l'alumne que ha contractat. És recomanable, per a aquesta darrera part de l'entrevista, disposar d'un guió previ de qüestions a tractar (vegeu-ne un exemple a l'apèndix) i enregistrar les respostes en un magnetòfon, sempre que l'entrevistat ho permeti. Es guanya molt en agilitat i es recull íntegrament l'aportació de l'empresa³¹.

Si l'empresa visitada no ha tingut cap contacte previ amb el centre, l'entrevista també té un objectiu indirecte: aconseguir la col·laboració de l'empresa per a les pràctiques en alternança. És important que en la informació que es lliura a l'empresa es remarqui la importància del període de pràctiques. Es pot dedicar l'«epíleg» de l'entrevista a comentar els beneficis mutus que les pràctiques en alternança aporten a escoles i empreses.

Fase d'avaluació

Aquesta fase se centra principalment en el tractament de la informació obtinguda (entrevistes amb alumnes i visites a empreses) i en la preparació d'un segon pre-informe que servirà de base per a cloure una avaluació ja iniciada en els departaments del centre. Aquest pre-informe ha de recollir:

- dades i conclusions sobre el procés d'inserció professional dels alumnes durant el curs escolar present. Les fonts per a arribar a aquestes conclusions són, principalment, la informació obtinguda en la segona reunió general d'alumnes i la recollida en les

30. Aquesta fitxa és útil per a ulteriors gestions relacionades amb la inserció i amb possibles convenis de col·laboració per a les pràctiques en alternança.

31. Posteriorment no és necessari fer la transcripció de les entrevistes (no es tracta d'un treball d'investigació). Cal, simplement, tornar a escoltar la cinta enregistrada i extreure'n per escrit els elements més significatius.

- entrevistes personals amb els alumnes amb dificultats d'inserció.
- dades i conclusions sobre l'adequació de l'oferta de formació del centre a les necessitats de qualificació de la zona. Les fonts són, en aquest cas, les respostes al qüestionari núm. 1 (segona reunió general) i les aportacions dels responsables de les empreses.

Amb relació al primer apartat és especialment important l'aportació del professorat de l'àrea de formació laboral —que també ha de fer les aportacions que li pertocin al segon apartat— i la del tutor d'aprenentatge i tutors de pràctiques (tutor del mòdul en els centres experimentadors). En els temes compresos en el segon apartat les aportacions de més pes han de sortir dels departaments implicats en els mòduls. Totes aquestes aportacions han de ser recollides per escrit, si es vol simplement en forma d'actes de les sessions de treball.

Amb la incorporació d'aquest material ja es pot redactar el primer esborrany de l'informe final, que ha de ser debatut pels òrgans de govern del centre (equip directiu, Claustre i Consell Escolar) i enriquit amb les seves aportacions. En aquest moment del procés l'aportació fonamental dels òrgans de govern és la presa de decisions: relatives al currículum dels mòduls, a l'orientació professional en el centre, als procediments institucionals de relació amb les empreses, etc. Per a facilitar la presa de decisions aquest primer esborrany pot contenir algunes recomanacions del tutor d'inserció. Les consideracions i decisions dels òrgans de govern completen el material necessari per a la redacció definitiva de l'informe de seguiment de la inserció professional.

Pot fer la impressió que, a cop d'informe, aquesta darrera fase esdevé una versió burocràtico-escolar del «ball de bastons». Analitzat fredament, pot semblar que hi ha un ús abusiu dels informes. No és així. Hem triat aquest terme, de connotacions potser massa pomposes, per remarcar la necessitat de tenir constància escrita de totes les actuacions, informacions i conclusions derivades del seguiment de la inserció. Altrament, els resultats del seguiment són prou intangibles perquè el centre acabi desestimant-ne la necessitat o perquè la continuïtat mateixa del seguiment depengui excessivament de la dedicació d'un grup de persones.

Un cop elaborat l'informe final és interessant donar-lo a conèixer a la Inspecció educativa, als serveis de l'Administració interessats, a l'APA, a les empreses col·laboradores... És una forma de sensibilització «post-facto» que pot ajudar a la consolidació de l'experiència en el centre.

ALGUNES DADES OBTINGUDES EN EL SEGUIMENT DE LA INSERCIÓ PROFESSIONAL A L'IES BERNAT EL FERRER

El treball dut a terme durant dos anys a l'IES Bernat el Ferrer tenia com a objectiu principal experimentar la viabilitat de dur a la pràctica el tipus de seguiment del procés d'inserció professional dels ex-alumnes que hem exposat. No es tractava, doncs, d'investigar els itineraris dels joves en la inserció, sinó de contrastar en la pràctica el seguiment que se'n podia fer des de les condicions actuals d'un centre d'ensenyament secundari. Així i tot, l'experiència de dos anys ha aportat dades, observacions i constatacions suficientment interessants, una part de les quals són les que figuren en els apartats següents. Evidentment, res del que reproduïm a continuació no té cap valor estadístic. Són, simplement, reflexos d'una situació concreta —la viscuda a l'IES Bernat el Ferrer durant els cursos 90-91 i 91-92— que poden resultar il·lustratius a causa d'algunes tendències que s'hi endevinen.

Advertiments previs

Actualment, els mòduls professionals que s'experimenten a Catalunya tenen una durada d'entre 750 i 900 hores, més les 200 hores de pràctiques a les empreses (és a dir, duren un curs escolar). Durant els primers dos anys de l'experimentació, però, se'n van autoritzar uns quants que duraven 1500 hores, més les 200 de pràctiques. Aquest va ser el cas de l'IES Bernat el Ferrer. Tal com es pot comprovar en l'annex I, dels quatre MMPP-2 que es van iniciar el curs 88-89, tres d'ells duraven 1500 hores. En el curs 89-90 es va unificar la durada de tots els mòduls experimentals de Catalunya, amb la qual cosa els objectius i els mòduls que s'oferien a l'institut van haver de canviar dràsticament.

Per aquest fet es va fer el seguiment de la inserció professional d'uns alumnes que havien cursat mòduls de durada diferent. Cal tenir en compte aquest factor per tal de «corregir» convenientment algunes de les observacions que recollim en els apartats següents.

Concretament, durant el curs 1990-91 es va fer el seguiment de la inserció professional dels alumnes que havien cursat els MMPP següents:

- Manteniment industrial (MP-2; 1.500 hores)
- Auxiliar d'oficina tècnica (MP-2; 1.500 hores)
- Electricitat de l'automòbil (MP-2; 1.500 hores)
- Auxiliar administratiu (MP-2; 750 hores)
- Gestió de la petita i mitjana empresa (MP-3; 750 hores)

Durant el curs 1991-92 es va centrar el seguiment en els mòduls següents:

- Manteniment industrial (MP-2; 900 hores)
- Auxiliar d'oficina tècnica (MP-2; 900 hores)
- Mecànica de l'automòbil (MP-2; 900 hores)
- Auxiliar administratiu (MP-2; 750 hores)
- Sistemes automàtics (MP-3; 850 hores)
- Informació i atenció al públic (MP-3; 750 hores)
- Administració empresarial (MP-3; 750 hores)

Aquesta diversitat de durada dels mòduls és precisament un dels factors que distorsiona una hipotètica extrapolació de les dades recollides a l'IES Bernat el Ferrer.

També s'ha de tenir present que el currículum dels mòduls va ser diferent un any i l'altre. Durant el curs 1988-89 el currículum dels MMPP-2 estava dividit en les àrees i «sub-àrees» següents³²:

• Àrees dels MMPP-2:

ÀREA TECNOLÒGICO-PRÀCTICA 17 hores/setmana

Informàtica

Tecnologia

Pràctica

Dibuix o tècniques d'expressió

Ciències

ÀREA DE FORMACIÓ LABORAL 2 hores/setmana

ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA 2 hores/setmana

ÀREA CULTURAL 4 hores/setmana

Català

Anglès

Castellà

Ciències Socials

TOTAL 25 hores/setmana

Més un mínim de 200 hores de pràctiques a l'empresa durant el curs.

32. Les àrees eren comunes a tots els centres experimentadors. Les, diguem-ne, sub-àrees eren de collita pròpia de l'institut.

En el mateix curs 1988-89 el currículum dels MMPP-3 tenia la subdivisió en àrees³³ següent:

- *Àrees dels MMPP-3:*

ÀREA TECNOLÒGICO-PRÀCTICA 21 hores/setmana

Informàtica aplicada
Tecnologia
Pràctiques
Dibuix
Ciències

ÀREA DE FORMACIÓ LABORAL 2 hores/setmana

ÀREA CULTURAL 2 hores/setmana

TOTAL 25 hores/setmana

Més un mínim de 200 hores de pràctiques a l'empresa durant el curs.

En el curs 1989-90 el currículum dels mòduls de tots dos nivells, 2 i 3, va sofrir modificacions: es van eliminar les àrees cultural i d'educació física dels MMPP-2 i l'àrea cultural dels MMPP-3. Ranchal ha resumit, recentment, els motius adduïts aleshores pel Departament d'Ensenyament per a l'eliminació d'aquestes àrees:

«Els motius d'aquesta eliminació els podem trobar en el fet que, quan es van dissenyar els mòduls professionals, s'arrossegava una herència de la formació professional tradicional per la qual l'oferta formativa tenia una doble component: els aspectes d'escolarització, amb matèries de cultura general enfocades a millorar la formació genèrica dels alumnes (humanística, llengües, etc) i els aspectes de professionalització, amb matèries tecnològico-pràctiques i de formació laboral. Tanmateix, com que en el nou model d'FP desapareix la component d'escolarització dels mòduls professionals, es va haver de reconduir l'organització de les àrees formatives, deixant aquelles que efectivament recollien la component professionalitzadora: l'àrea tecnològico-pràctica i l'àrea de formació laboral» (Ranchal, 1994; 34-35).

33. Ibid.

Des d'aleshores, doncs, les àrees del currículum dels MMPP-2 i dels MMPP-3 són les següents:

• *Àrees dels MMPP-2 i MMPP-3:*

ÀREA TECNOLÒGICO-PRÀCTICA	84% (de la durada total del mòdul)
ÀREA DE FORMACIÓ LABORAL	16%
ÀREA DE PRÀCTIQUES A LES EMPRESES	200 hores mínim

Els continguts de l'àrea tecnològico-pràctica dels diferents mòduls es distribuïen en crèdits de durada variable. Val a dir que a partir del curs 1991-92 es va «estabilitzar» el disseny curricular dels diferents MMPP i el Servei d'Ordenació Curricular del Departament d'Ensenyament publicava una Guia Didàctica (vegeu Generalitat de Catalunya, 1992) en la qual es fixaven els criteris per al desenvolupament del currículum en els centres.

Constatem, de tota manera, que el seguiment de la inserció professional dels alumnes que havien cursat MMPP a l'IFP Bernat el Ferrer es va fer en un període d'inestabilitat del currículum i la durada dels mòduls experimentals.

Una bona part dels alumnes dels mòduls professionals objecte de seguiment (vegeu quadre 4.1) procedien del mateix IFP Bernat el Ferrer. En els MMPP-2, havien cursat al centre l'ESO o bé la FP1. Cal aclarir, en aquest sentit, que els alumnes que van iniciar el mòdul en el pla d'estudis 88/89 podien accedir-hi des del segon cicle de l'ESO o des de la FP1 que s'impartia per darrer any en el centre. Això explica que en els MMPP-2 del 90-91 hi hagi una relació equiparable d'alumnes procedents de l'ESO i de la FP1 i que en el 91-92, extingida ja la FP1 en el centre, la majoria d'alumnes procedeixi de l'ESO.

Uns dos terços dels alumnes dels MMPP-3 procedien del batxillerat experimental que es feia a l'institut. El terç restant es repartia entre una majoria procedent del COU i una petita minoria que havia fet la prova d'accés per a joves sense la titulació requerida. Cal destacar que els alumnes que havien fet COU prèviament van aprofitar el mòdul cursat per a accedir a la Universitat, i inicien amb això una tendència que ha anat generalitzant-se excessivament (vegeu Guillén, 1994; 8-9).

Quadre 4.1. IFP Bernat el Ferrer: procedència escolar dels alumnes dels MPP. (90-91 i 91-92)

PROCEDÈNCIA ESCOLAR DELS ALUMNES															
ESO		BTX		BUP		COU		FP1		FP2		PROVA ACCÉS			
90	91	90	91	90	91	90	91	90	91	90	91	90	91	90	91
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
91	92	91	92	91	92	91	92	91	92	91	92	91	92	91	92
MP-3 Sistemes automàtics															
—	—	—	7	—	—	—	3	—	—	—	3	—	—	—	1
MP-3 Gestió de la PIME															
—	—	5	8	—	—	6	7	—	—	2	2	—	—	—	3
MP-3 Inf. i aten. al públic															
—	—	—	10	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—
MP-2 Manteni. industrial															
7	7	1	—	—	2	—	—	7	3	—	—	—	—	—	1
MP-2 Auxiliar administratiu															
10	12	—	—	—	—	—	—	9	1	—	—	—	—	—	1
MP-2 Auxiliar oficina tèc.															
5	17	—	—	—	—	—	—	8	2	—	—	—	—	—	—
MP-2 Electric. automòbil															
2	—	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	—	—
MP-2 Mecànica automòbil															
—	10	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—

Tant el nombre de baixes enregistrades com el d'alumnes que van obtenir la titulació corresponent a cada mòdul cal considerar-los més que acceptables: només un 12'5% de baixes —bona part de les quals concentrades en els mòduls de la família professional administrativa— i un 80% d'inscrits que van obtenir el títol (vegeu quadre 4.2). Afegim, finalment, que només un 11% dels alumnes compartien els estudis del mòdul amb un treball remunerat.

Quadre 4.2. IFP Bernat el Ferrer: alumnes matriculats i títols expedits (MMPP 90-91 i 91-92)

	ALUMNES MATRIC.		N. DE BAIXES		ALUMNES QUE JA TREBALLEN		ALUMNES SUPEREN MODUL	
	90/91	91/92	90/91	91/92	90/91	91/92	90/91	91/92
MP-3 Sistemes automàtics	—	14	—	1	—	3	—	13
MP-3 Gestió de la PIME	13	20	1	5	2	4	11	15
MP-3 Inf. i at. al públic	—	14	—	2	—	3	—	12
MP-2 Manteniment industrial	15	13	1	2	2	2	14	10
MP-2 Auxiliar administratiu	19	14	2	4	0	0	15	8
MP-2 - Auxiliar oficina tèc.	13	19	2	0	0	2	9	17
MP-2 Elèctric. automòbil	9	—	2	—	1	—	7	—
MP-2 Mecànica automòbil	—	13	—	0	—	2	—	13

Adequació de la feina a la formació rebuda

En termes generals, el lloc de treball que ocupaven els alumnes que havien trobat feina era força adient a la formació que havien rebut en el centre. Vegem, com a exemple, les dades obtingudes sobre aquesta qüestió en el seguiment del curs 1990-91 (s'inclouen en la relació tant els alumnes que treballaven amb contracte com els que treballaven sense estar contractats):

MP-3 Gestió de la petita i mitjana empresa

Tots els alumnes treballen en llocs adients als seus estudis. En aquest cas, a més, les expectatives de promoció interna en les empreses corresponents era molt elevada.

MP-2 Auxiliar administratiu

Dels set alumnes que treballen, cinc ho fan en tasques d'auxiliar administratiu i els altres dos en tasques diferents: un de dependent d'una fruiteria i l'altre de cambrer.

MP-2 Electricitat de l'automòbil

Els tres alumnes que treballen fan tasques de la seva especialitat, tot i que molt més dedicats a la part mecànica que a la d'electricitat de l'automòbil.

MP-2 Manteniment industrial

Dels sis alumnes que treballen, quatre ho fan en àrees de manteniment i/o electricitat d'empreses industrials; els altres dos no, treballen en un laboratori de fotografia i en una botiga. Aquesta darrera, una noia, remarca les dificultats trobades per a exercir la seva professió pel fet d'ésser dona.

MP-2 Auxiliar d'oficina tècnica

L'únic alumne que treballa ho fa, sense contracte, en una oficina tècnica.

Característiques de la contractació dels alumnes ocupats

Una part dels alumnes havia iniciat el seu itinerari d'inserció professional en l'economia submergida, sense cap mena de vincle contractual amb l'empresa. Es tractava, en general, de feines pagades per hores en algun comerç, despatx, etc. Aquest problema afectava fonamentalment, els alumnes que havien fet MMPP-2 (un 20%, aproximadament, treballaven sense contracte).

Dels alumnes que treballaven amb contracte, en destaca una dada d'altra banda prou previsible: la gran majoria eren contractes eventuais. Una dada que confirma tota la tinta vessada sobre la flexibilització de les plantilles i l'estat precari del mercat de treball, i que remarca la seva especial incidència en els treballadors joves. Del seguiment del curs 1990-91 podem extreure dades que il·lustren aquesta majoria abassegadora de contractes de durada curta:

MP-3 Gestió de la petita i mitjana empresa

Contracte indefinit	1
Contracte en pràctiques (6 mesos)	3
Altres tipus de contracte (temporal, foment de l'ocupació, etc.)	2
Alumnes que treballaven amb contracte	6

MP-2 Auxiliar administratiu

Contracte en pràctiques (6 mesos)	2
Alumnes que treballaven amb contracte	2

MP-2 Electricitat de l'automòbil

Contracte de foment d'ocupació (6 mesos)	1
Contracte en pràctiques (6 mesos)	1
Alumnes que treballaven amb contracte	2

MP-2 Manteniment industrial

Contracte en pràctiques (6 mesos)	2
Alumnes que treballaven amb contracte	2

Com a detall important per a l'Àrea de Formació Laboral del centre destaquem els problemes que alguns alumnes van tenir per a definir quin tipus de contracte havien signat.

Algunes accions fetes amb els alumnes

Després de fer les reunions generals i les entrevistes es van dur a terme accions per tal d'ajudar els alumnes en la seva inserció professional. Es va actuar en funció de les diferents situacions. A continuació, en forma de resum, apuntem algunes actuacions fetes amb alumnes que tenien algun tipus de dificultat en la seva inserció:

- *Alumnes amb categoria professional inferior a la corresponent a la seva titulació*

Es tractava d'alumnes que, havent trobat feina, tenien dins l'empresa que els havia contractat una categoria professional manifestament inferior a la que els hauria de permetre el seu títol escolar.

En algunes ocasions no es reconeixia una categoria superior perquè els empresaris desconeixien la nova ordenació del sistema educatiu i el significat, pel que fa al currículum escolar dels alumnes, de les noves titulacions. Es va planificar una doble actuació: vam preparar els alumnes per a poder donar una explicació detallada de la formació que havien rebut i, paral·lelament, es van elaborar informes destinats a les empreses. Si el desconeixement del nou sistema educatiu és realment la causa del problema, una acció d'aquest tipus pot tenir èxit encara que sigui a llarg termini.

En el cas d'una voluntat evident per part de l'empresa de no reconèixer la categoria de l'alumne es va mirar de trobar-li una altra feina. La creació d'una borsa de treball va ser molt útil, però vam haver d'inculcar a l'alumne l'hàbit d'utilitzar-la.

- *Alumnes que no havien trobat feina*

Es van determinar dues causes fonamentals:

- Necessitat d'ampliar la formació. De la informació recollida en la borsa de treball, vam adreçar els alumnes als cursos de formació ocupacional més adequats a la seva formació inicial i als seus interessos.
- Inseguretat en els processos de selecció de personal. Mitjançant simulacions d'entrevistes de selecció anàvem detectant les causes d'aquesta inseguretat i reforçant els aspectes que crèiem oportuns.

- *Alumnes que no volien buscar feina*

Aquí ens vam trobar amb diverses incidències: proteccionisme dels pares, economia solvent, manca de motivació... Però, un altre cop, el que més vam constatar va ser la por de fer front a un medi desconegut, especialment pel fet d'haver de passar per una selecció. També en aquest cas vam fer servir els jocs de simulació descrits anteriorment.

En aquest cas, com en l'anterior, l'existència de la borsa de treball —i el seu ús autònom per part dels alumnes— és una eina útil. La in-

formació que el tutor d'aprenentatge pot aportar a aquesta borsa és especialment valuosa. D'altra banda, es van recollir les ofertes de treball dels mitjans de comunicació escrits. Al rebedor de l'institut vam posar un tauler d'anuncis que els alumnes podien consultar fàcilment. De vegades, les demandes de les empreses corresponien a la formació específica d'un alumne determinat i el convocàvem personalment.

Observacions sobre alguns mòduls professionals

A continuació presentem observacions i conclusions sorgides del seguiment de tres MMPP: Manteniment industrial, Auxiliar administratiu i Gestió de la petita i mitjana empresa. Hem triat aquests tres mòduls perquè els dos primers permeten d'il·lustrar diferències importants entre dos MMPP-2 de durada diferent —l'un dura el doble que l'altre— i perquè en el tercer també s'hi constaten algunes tendències comunes a la majoria dels MMPP-3.

Manteniment industrial (MP-2. Durada: 1500 hores)

Els alumnes

Situació laboral

Sempre que se'ls va proposar una feina van anar a les corresponents entrevistes o proves de selecció. En aquest aspecte van mostrar una bona dosi de seguretat. Van confeir el seu propi itinerari formatiu i molts d'ells van ampliar la seva formació amb cursos de formació ocupacional de l'INEM. Se'ls van fer 13 ofertes de treball, de les quals 4 van acabar en contracte. Generalment tenen un contracte amb la categoria d'operari. Tres d'aquests alumnes no treballaven i l'altre ho feia en un lloc que no tenia res a veure amb el que havia estudiat. Dels 17 alumnes del mòdul, 7 fan el servei militar i 2 estudien batxillerat.

Valoració del mòdul

En línies generals, afirmen que el mòdul els ha servit per a gaudir d'una bona formació tècnica, però veuen la necessitat de reforçar l'expressió oral i escrita en les tres llengües (català, castellà i anglès). És general l'oposició a la presència de l'àrea d'Educació física. Valoren molt positivament el fet d'haver pogut complementar la seva

formació amb cursos de formació ocupacional. Alguns alumnes, segons els seus interessos, van tenir la possibilitat de fer alguns cursos de formació ocupacional gràcies a la col·laboració de l'IFP Bernat el Ferrer amb el centre de formació de l'INEM de Sant Feliu. Concretament, van poder assistir a un curs de Pneumàtica (250 h.) CAD (300 h.) i Hidràulica (250 h.). Molts dels alumnes manifestaven el seu interès a cursar, en un futur immediat, el batxillerat tècnico-industrial i, posteriorment, poder accedir a un MP-3. Cinc d'aquests alumnes van acabar matriculant-se al batxillerat (tres el curs 1990-91 i dos el 1991-92). Quatre d'ells combinaven feina i estudis.

El punt de vista de les empreses

Observacions sobre els alumnes

Consideren que s'adapten al lloc de treball amb certa facilitat. Són molt responsables en la seva feina, possiblement a causa del fet que el mòdul cursat és de dos anys de durada i això incideix en la seva maduresa. Es mostren receptius i no dubten a preguntar allò que no entenen.

Observacions sobre el mòdul

En general, desconeixien la reforma de l'ensenyament no universitari i els seus efectes en la FP. Valoren positivament la formació que forneix el mòdul, tot i que les empreses no solen tenir un lloc específic de manteniment. Troben necessàries les pràctiques a les empreses.

Auxiliar administratiu (MP-2; durada: 750 hores)

Els alumnes

Situació laboral

Els que no busquen feina no ho fan perquè pensen que no tenen una formació suficient, tot i que tampoc no mostren cap iniciativa per a ampliar-la. Els que en busquen, moltes vegades ho fan amb perspectives excessivament ambiciosos, que no corresponen a la seva formació. Mostren por a les entrevistes de selecció i de vegades no hi han anat o ho han fet quan ja era tard.

Els costa adaptar-se a la nova situació, especialment en les coses més elementals: llevar-se d'hora, fer desplaçaments una mica llargs, mantenir una certa disciplina diària, etc.

Durant el seguiment se'ls van fer nou ofertes de treball, a cinc ja no s'hi van presentar perquè eren de fora de Molins de Rei i a les altres no els van acceptar perquè demostraven manca de confiança en ells mateixos.

Molts treballen en ocupacions sense cap afinitat amb la formació que tenen. Han començat sense contracte. En d'altres casos tenen contractes que no corresponen ni a la funció que desenvolupen ni al nombre d'hores que treballen. Malgrat això no busquen altres feines.

Valoració del mòdul

Quant als crèdits, troben força necessària la presència de l'anglès amb caràcter obligatori. Creuen també que en el mòdul s'hauria d'aprofundir més la capacitat de comprensió i expressió en català i en castellà.

Troben deficiències en la formació del professorat amb relació al món del treball: desconeixement de l'organització de les empreses, de l'organització dels processos de treball, etc.

En general, desconfien de la formació rebuda en el mòdul.

Gestió de la petita i mitjana empresa (MP-3; durada 750 hores)

Els alumnes

Situació laboral

La majoria dels alumnes que van inscriure's en el mòdul procedien del COU. En acabar, la majoria dels inscrits van aprofitar la titulació obtinguda per a cursar estudis universitaris, tot compartint-los amb alguna ocupació laboral. La gran majoria, també, compagina els estudis universitaris amb una feina. Tots tenen contracte laboral i una ocupació adient als estudis fets. En els processos de selecció de personal se'ls va valorar sobretot la capacitat d'iniciativa i l'experiència laboral que tenien gràcies a les pràctiques en empreses que havien fet per a obtenir la titulació del mòdul.

Valoració del mòdul

Creuen que el currículum del mòdul és molt teòric i això els representa una certa dificultat a l'hora d'incorporar-se a una feina.

Remarquen la manca d'un segon idioma.

El punt de vista de les empreses

Observacions sobre els alumnes

Els responsables de l'empresa assenyalen la bona actitud que tenen els alumnes davant del treball. En general, valoren molt positivament la formació que han rebut.

Observacions sobre el mòdul

Assenyalen certa deficiència en els idiomes. Consideren que caldria incrementar l'ensenyament de l'anglès i proposen introduir l'alemany o el francès com a segona llengua estrangera.

Apèndix

INSTRUMENTS EMPRATS EN EL SEGUIMENT DE LA INSERCIÓ PROFESSIONAL

Aquest apèndix conté els instruments —fitxes, qüestionaris, guions per a entrevistes— que poden utilitzar-se per a aplicar les propostes de seguiment de la inserció professional que hem exposat. Són instruments rudimentaris, que es poden polir i millorar molt: els presentem estrictament a tall d'exemple. Tenen la virtut, en tot cas, de ser instruments **útils i utilitzables** en les actuals condicions dels centres d'ensenyament secundari. Forneixen una informació suficient per a fer el seguiment en els termes en els quals l'hem plantejat —és a dir, en termes gens ambiciosos— i faciliten la tasca del tutor d'inserció. Precisament perquè poden orientar la tasca dels professors i centres que volguessin dur a terme aquesta experiència hem decidit d'incloure'ls en aquest apèndix.

El llenguatge emprat en els dos qüestionaris és volgudament planer. Van adreçats a dos col·lectius per als quals l'argot professional de l'ensenyament resulta pràcticament intel·ligible. Hem preferit, per tant, sacrificar la precisió lèxica per tal de facilitar la comprensió de les qüestions plantejades.

1. Fitxa-registre del mòdul professional

OBSERVACIONS

Aquest registre acumulatiu podria ampliar-se amb més dades sobre les empreses en què treballen els alumnes, sobre les característiques dels estudis d'ampliació que fan o han fet, i amb moltes altres dades. Registrar més dades comporta, òbviament, més feina i més dedicació i en els actuals centres d'ensenyament secundari no hi ha el personal disponible per a cobrir-la. Hem pres l'opció de presentar un registre molt elemental que permet de recollir cada any, sense un gran esforç, dades suficientment significatives. D'altra banda, de les entrevistes individuals amb els alumnes s'obtindrà una informació molt més completa que pot ser la base d'ulteriors treballs estadístics més ambiciosos.

Nom del mòdul professional:					
	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99
Nombre inicial d'alumnes					
Nombre de baixes					
Títols expedits					
Procedència escolar dels alumnes					
ESO					
Batxillerat experim.					
BUP					
COU					
FP 1					
FP 2					
Prova d'accés					
Situació laboral (al cap de 6 mesos)					
	Indefinit				
	D'obra				
Alumnes amb feina (amb contracte)	Pràctiques				
	A temps parcial				
	Aprenent.				
	Altres				
	Total				
Alumnes amb feina (sense contracte)					
Alumnes en atur					
Ampliació d'estudis (al cap de 6 mesos)					
FP reglada					
FP no reglada					
Estudis universitaris					
Altres					

2. Fitxa de l'alumne

Nom i cognoms:
Data de naixement:
Adreça:
Població:
Telèfon:
Mòdul cursat:
.....

Situació actual:

	Data:	Data:	Data:	Data:
Aturat:				
Estudia:				
Treballa:				

Ocupació:

Amb contracte:
Tipus de contracte:
Durada:
Nombre setmanal d'hores:
Nom de l'empresa:
Nombre de treballadors:
Telèfon:
Persona de contacte:

Sense contracte:
Nombre setmanal d'hores:

Estudis:

FP reglada (indiqueu especialitat)
.....
FP no reglada (nom del curs i institució organitzadora)
.....
Estudis universitaris (indiqueu carrera)
.....

3. Fitxa de l'empresa

Nom de l'empresa:

Nombre de treballadors:

Activitat principal:

Adreça:

Població:

Telèfon:

FAX:

Nom ex-alumne/s contractat/s:

Persona de contacte (nom, càrrec i horari de localització):

.....

.....

Predisposició a col·laborar en pràctiques en alternança

4. Qüestionari número 1

(Adreçat als ex-alumnes)

SITUACIÓ LABORAL

1. Quina és la teva situació laboral actual?

Aturat/da

Ocupat/da amb contracte

Ocupat/da sense contracte

ÀREA TECNOLÒGICA

2. Valora (1=mínim, 6=màxim) l'interès que van tenir per a tu els crèdits d'aquesta àrea.

Crèdit A	1	2	3	4	5	6
----------	---	---	---	---	---	---

Crèdit B	1	2	3	4	5	6
----------	---	---	---	---	---	---

Crèdit C	1	2	3	4	5	6
----------	---	---	---	---	---	---

Crèdit D	1	2	3	4	5	6
----------	---	---	---	---	---	---

Crèdit E	1	2	3	4	5	6
----------	---	---	---	---	---	---

3. Creus que el que has après en els crèdits d'aquesta àrea és aplicable a la feina que has trobat (o esperes trobar)? Valora-ho crèdit per crèdit.

Crèdit A	1	2	3	4	5	6
Crèdit B	1	2	3	4	5	6
Crèdit C	1	2	3	4	5	6
Crèdit D	1	2	3	4	5	6
Crèdit E	1	2	3	4	5	6

4. Quin/s crèdits d'aquesta àrea eliminaries?
5. Quin/s crèdits hi afegiries? (escriu títol/s indicatiu/s)

ÀREA DE FORMACIÓ LABORAL

6. Valora l'interès que va tenir per a tu aquesta àrea.

1 2 3 4 5 6

7. L'àrea de formació laboral, t'ha ajudat a apropar-te i entendre més el món del treball?

Sí No

8. Per què?
9. Què eliminaries d'aquesta àrea?
10. Què hi afegiries? (indica-ho resumidament)

ÀREA DE PRÀCTIQUES EN ALTERNANÇA

11. Valora l'interès que va tenir per a tu aquesta àrea.

1 2 3 4 5 6

12. Creus que les pràctiques són útils per a conèixer el món de l'empresa?

Sí No

13. Per què?

14. Creus que les pràctiques són útils per a trobar feina?

Sí No

15. Per què?

16. Què eliminaries d'aquesta àrea?

17. Què hi afegiries? (indica-ho resumidament)

PROFESSORAT

18. Creus que, globalment, el professorat que has tingut en el mòdul t'ha facilitat l'aprenentatge? Valora-ho.

1 2 3 4 5 6

19. Quines són, per tu, les característiques més positives del professorat que has tingut en el mòdul?

20. I les més negatives?

MATERIAL I INSTAL·LACIONS DEL CENTRE

21. Creus que el centre té les instal·lacions i el material adequat per a impartir aquest mòdul?

Sí No

22. Per què?

ALTRES QÜESTIONS

23. Creus que el mòdul que has estudiat t'ajudarà a trobar feina?

Sí No

24. Per què?

25. Creus necessari completar la teva formació actual?

Sí No

26. Per què?

27. Utilitzes, per a buscar feina, els criteris marcats en el teu projecte d'ocupació?

Sí No

28. Per què?

29. En el cas que tinguis feina, està relacionada amb el que has estudiat en el mòdul?

Sí No

30. Valora globalment l'interès i la utilitat que ha tingut per a tu estudiar aquest mòdul.

1 2 3 4 5 6

Moltes gràcies per les teves respostes!

5. Qüestionari número 2

(Adreçat a les empreses)

Observació: la resposta a moltes de les preguntes d'aquest qüestionari pressuposa un coneixement previ de l'oferta formativa del centre d'ensenyament. Cal, per tant, que l'interlocutor de l'empresa disposi prèviament de la corresponent documentació escrita.

1. Coneixia, abans de llegir la documentació que li hem tramès, els efectes que tindrà la reforma de l'ensenyament no-universitari en la formació professional?

SÍ

NO

2. Creu que la formació que s'imparteix a l'institut és adequada a les necessitats empresarials d'aquesta localitat/zona?

SÍ

NO

3. Per què?

4. La formació que s'imparteix a l'institut, és adequada a les actuals o futures necessitats de contractació de personal d'aquesta empresa?

SÍ

NO

5. Hi ha algun mòdul professional dels que es fan a l'institut que sigui especialment interessant —ara o en el futur— per a l'empresa?

A.

B.

C.

D.

No n'hi ha cap

6. Per què?

7. Creu que el crèdits (assignatures) d'aquest mòdul professional són els necessaris per al tipus de tècnic que s'intenta formar?

SÍ NO

8. En trauria algun? Quin/s?

9. N'hi afegiria algun? Quin/s?

10. Considera que les pràctiques en alternança són una experiència valuosa per a l'empresa?

SÍ NO

11. Per què?

13. Les pràctiques a les empreses es fan mitjançant convenis de col·laboració entre l'institut i l'empresa. Estaria disposat a rebre alumnes que fessin les pràctiques en aquesta empresa?

SÍ NO

14. En cas de resposta afirmativa, quina és la millor època per a rebre'ls?

El primer trimestre de l'any

El segon trimestre de l'any

El quart trimestre de l'any

Indiferent

15. Indiqui amb nombres quants alumnes pot admetre i de quin mòdul professional.

MP- alumnes

MP- alumnes

MP- alumnes

MP- alumnes

16. Resumeixi breument les línies d'actuació d'aquesta empresa pel que fa a la formació de l'actual plantilla de treballadors.
17. Ara que coneix més els recursos humans i materials del nostre institut, creu que és factible col·laborar en algunes activitats de formació dels treballadors de l'empresa?

SÍ

NO

18. Per què?

Moltes gràcies per les seves respostes!

1. Igual que en les entrevistes amb els responsables de les empreses convé conduir totes les entrevistes d'acord amb un mateix guió per tal que la informació obtinguda sigui tractable des del punt de vista estadístic i permeti, posteriorment, arribar a conclusions.

6. Guió indicatiu de l'entrevista amb l'empresa per a avaluar els alumnes¹

- Coneixement (insuficient/excessiu) dels conceptes necessaris per a la tasca que desenvolupa.
- Bagatge conceptual adequat per a afrontar tasques de nivell similar o superior dins la mateixa empresa.
- Aplicació dels coneixements que té a les tasques que ha d'assumir.
- Interès per ampliar el seu «saber» i «saber fer» actuals.
- Correcció en l'ús/aprofitament de les tecnologies disponibles a l'empresa.
- Rigor en la planificació i desenvolupament de les tasques.
- Desenvolupament de les tasques ajustat al temps disponible.
- Rigor en la recerca i tractament de la informació necessària.

1. Aquesta és una relació simplement orientativa —i amb cap pretensió d'exhaustivitat— de possibles qüestions a tractar a l'entrevista amb el responsable de l'empresa. Convé, en tot cas, conduir les entrevistes sempre d'acord amb un mateix guió per tal que la informació obtinguda a cada entrevista sigui tractable des del punt de vista estadístic i permeti, posteriorment, arribar a conclusions sobre la formació rebuda pels alumnes, sobre l'adequació d'aquesta formació a les necessitats de les empreses de la zona, etc. Hem procurat que la relació de qüestions que presentem tingui similituds amb les incloses als *Quaderns de pràctiques* elaborats pel Servei de Programes Escola-Treball del Departament d'Ensenyament, perquè considerem que el professorat dels centres i alguns responsables de les empreses ja hi estan força familiaritzats.

- Comunicació sistematitzada dels resultats obtinguts en la seva feina.
- Ús adequat de la terminologia tècnica.
- Cura en l'ús de la maquinària/material de l'empresa.
- Relació amb els companys de feina, amb el seu responsable directe, amb persones externes a l'empresa.
- Assistència, puntualitat.
- Responsabilitat en l'execució de tasques.
- Integració en equips de treball: aportacions positives, tolerància cap als altres...
- Iniciativa, creativitat.
- Adaptació als canvis, als factors imprevistos o imprevisibles.
- Autocrítica, autoexigència.
- Higiene, presentació personal.
- Comprensió/assimilació de directrius.
- Acompliment de les normes de seguretat i higiene en el treball.
- Etc.

7. Guió indicatiu de les entrevistes amb alumnes que tenen dificultats d'inserció professional²

- Fonts d'informació consultades habitualment: publicacions escrites, institucions, altres entitats, empreses, borsa de treball del centre, etc.
- Documentació utilitzada:
 - Currículum vitae.
 - Models i exemples d'instància, de sol·licitud de feina, etc.
 - Informació escrita sobre el centre en què s'ha rebut la formació.
 - Informació sobre el mòdul professional cursat.
 - Llista d'empreses a les quals adreçar-se.
- Tasca duta a terme en la difusió del currículum vitae: a amics, familiars i coneguts, a empreses, a institucions diverses...

2. Igual que en les entrevistes amb els responsables de les empreses convé conduir totes les entrevistes d'acord amb un mateix guió per tal que la informació obtinguda sigui tractable des del punt de vista estadístic i permeti, posteriorment, arribar a conclusions.

- Inscripció INEM, agències d'ocupació, empreses de selecció de personal, etc.
- Revisió de les entrevistes o proves de selecció que s'han fet: planificació, realització, balanç/valoració.
- Anàlisi i valoració del pla de treball diari.
- Possibles dificultats per a trobar ofertes adients. Anàlisi del procés seguit per a seleccionar les ofertes.
- Necessitat/possibilitat de formació complementària.
- Viabilitat de propostes d'autoocupació.
- Procediments establerts per a l'avaluació de la recerca de feina.
- Conclusions i orientació.

Annex I. Aproximació a l'IES Bernat el Ferrer

Volem, en aquest annex, fornir una informació sobre la trajectòria històrica de l'IES Bernat el Ferrer que ajudi a contextualitzar el marc del qual ha sorgit la guia per al seguiment de la inserció professional que acabem d'exposar. No pretenem, en cap cas, escriure la «història de l'institut». No ens pertoca fer-ho a nosaltres i, d'altra banda, no és necessari per als objectius d'aquest llibre. Intentem, simplement, que el lector pugui entendre més bé la situació concreta en què, durant els cursos 1990-91 i 1991-92, es van experimentar les nostres propostes de seguiment de la inserció professional. Per aquesta raó no s'inclou cap referència als dos darrers cursos escolars (92-93 i 93-94).

ELS PRIMERS ANYS

Els inicis de l'actual IES Bernat el Ferrer no són gaire diferents dels de molts altres centres públics d'FP de Catalunya. L'expansió progressiva de l'EGB, combinada amb l'escolarització obligatòria fins als 16 anys i la impossibilitat d'accés al BUP dels qui no obtenien el Graduat Escolar, va fer que les primeres promocions que acabaven l'EGB generessin una «bossa» de joves forçats a cursar el primer grau d'FP. La creació dels centres que els havien d'escolaritzar es va basar en la improvisació més absoluta. A empentes i rodolons es va anar creant una xarxa de centres públics que solucionessin la demanda

creixent de places escolars. A la comarca del Baix Llobregat el procés va ser especialment caòtic. Poblacions com Cornellà, Sant Boi, Sant Andreu de la Barca, El Prat, Viladecans, Gavà, etc, van veure néixer instituts d'FP en condicions lamentables. Molins de Rei no va ser cap excepció.

L'any 1978 es creà la secció d'FP de Molins de Rei, adscrita a l'Institut Politècnic d'FP de Terrassa. Les instal·lacions del nou centre eren simplement lamentables, adjectivació no atribuïble a cap mena de sibirisme. El nucli central era un antic edifici industrial «reciclat» per a l'ocasió, per sota del qual fluïen les aigües del canal de la Infanta, autèntic mostrari poliforme i canviant de residus industrials. L'adaptació de l'antiga fàbrica a l'ús escolar s'havia limitat als mínims: habilitació d'espais per a aules i per a dos mini-tallers. No hi havia patis, ni espais d'ús comú per als alumnes, ni seminaris per als professors, ni despatxos per als càrrecs directius. Unes quantes estufes de butà feien de calefacció. La secretaria i la consergeria funcionaven comprimides en uns deu metres quadrats i la sala de professors tenia unes dimensions semblants. L'augment d'alumnes i l'establiment de noves branques (vegeu el quadre A.2) va obligar a habilitar nous espais. Un d'ells es trobava al bell mig del laberint de locals industrials i tallers clandestins que envoltaven el nucli central de l'institut. Eren dues habitacions mínimes, dividides per un envà mínim i amb una galeria mínima que feia de «taller» per al primer grau d'Electricitat. L'altre espai era la planta baixa d'un edifici d'habitatges. Per a arribar-hi calia recórrer uns cent metres de carrer. Per al professorat de les àrees comunes, no eren estranys canvis de classe a corre-cuita barrejats amb les flaires penetrants de residus incontrolats i el trànsit del centre de Molins de Rei.

L'alumnat inicial del centre el componien noies i nois de Molins de Rei i de pobles dels voltants. Molts d'ells havien acumulat dèficits d'aprenentatge importants en la seva trajectòria escolar. La seva identificació amb els valors predominants del sistema escolar, manifestada en la seva actitud en el centre, era escassa. En alguns casos, minoritaris però reals, l'actitud de rebuig a l'escola era alimentada per la pertinença a grups de joves limítrofes amb la pre-delinquència. La gran majoria no havien obtingut el Graduat Escolar a l'EGB. Les dades del quadre A.1, tot i correspondre a anys posteriors de la vida de l'institut, són prou il·lustratives, especialment les del curs 1984-85. Es pot comprovar que els alumnes de nou ingrés a primer d'FP 1 es divideixen en tres terços: els que tenen el Graduat Escolar, els que només han aprovat fins a setè d'EGB i els que només tenien aprovat sisè, cinquè o encara cursos inferiors. Destaca poderosament que un 14% dels alumnes no haguessin aprovat ni el cinquè d'EGB. Sobre aquest punt, cal comentar les dades dels dos cursos següents, sensiblement

diferents. Al final del curs 84-85 el Claustre de Professors va decidir d'exigir que els alumnes que accedissin a primer curs tinguessin aprovat com a mínim el sisè d'EGB¹. Els resultats d'aquesta mesura van ser tan dubtosos en la pràctica com espectaculars en l'augment d'alumnes de nou ingrés amb el sisè d'EGB aprovat, tal com pot comprovar-se al quadre A.1.

Quadre A.1: Darrer curs d'EGB aprovat dels alumnes de nou ingrés a primer d'FP 1 de l'IFP Bernat el Ferrer (1984-1987)

	8è EGB		7è EGB		6è EGB		5è EGB		Menys 5è	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%
1984-85	77	31	79	33	33	14	19	8	35	14
1985-86	85	33	95	32	84	30	13	4	1	1
1986-87	56	21	97	38	83	33	17	7	2	1

FONT: IFP Bernat el Ferrer (Estudi estadístic 1986-87) i elaboració pròpia.

La situació, val a dir-ho, no era exclusiva de l'IFP Bernat el Ferrer. En un informe elaborat pel Servei Tècnic d'Inspecció de la desapareguda Direcció General d'Ensenyaments Professionals i Artístics, hi trobem la conclusió següent pel que fa a relació de graduats escolars i certificats d'escolaritat en els primers cursos d'FP 1 de tota Catalunya:

«En total, a primer curs d'FP hi ha un 47% de graduats escolars. Aquestes dades oscil·len molt entre territoris, amb una punta a Lleida (72'9% d'alumnes amb Graduat) i un mínim al Maresme-Barcelonès nord amb un 39'5% de graduats. Aquestes dades encara oscil·len més si es tenen en compte, un a un, els diversos centres, i és perfectament possible trobar alguns centres amb un 20% de graduats escolars) (Generalitat de Catalunya, 1986; 7).

Si s'ajunten les deficiències d'infraestructura amb el fet que la majoria d'alumnes poguessin considerar-se pràcticament exclosos escolars, es dedueix que res no ajudava al desenvolupament del centre. Com a tants d'altres centres públics d'FP de Catalunya, el factor que va invertir aquesta tendència va ser la tasca del professorat. No tenim cap empatx a manifestar-ho, tot i la part d'immodèstia i de parcialitat

1. Aquesta va ser la mesura més «agressiva» d'un treball conjunt amb els centres d'EGB de l'entorn, amb el qual s'intentava evitar que en el cicle superior es relegués a l'ostracisme els alumnes que no havien d'accedir al BUP.

que se'ns pugui atribuir per la nostra condició d'ex-professors del centre. Però considerem que sense la contribució generosa de la majoria del Claustre de Professors, la vida de la petita secció d'FP de Molins de Rei hagués cremat en somort durant molts anys. Aquesta aportació de la majoria del professorat, que anava molt més ellà del que els límits de la professionalitat demanaven, va cristal·litzar en un seguit d'innovacions pedagògiques que, si més no, van permetre una adequació suficient a les necessitats educatives dels alumnes que l'institut rebia. Aquest fet es troba en l'origen de l'expansió i la consolidació d'un institut creat en condicions summament adverses.

L'increment accelerat del nombre d'alumnes de l'institut (triplicat entre 1980 i 1985, tal com es pot observar al quadre A.2) va fer inajornable el trasllat, el desembre de 1983, a l'actual edifici del centre. El trasllat al nou institut va marcar el principi d'una nova etapa presidida per la continuïtat de la línia pedagògica majoritària i per una millora lenta però constant de la projecció del centre en el seu entorn.

Quadre A.2: Evolució de la matrícula de l'IFP Bernat el Ferrer per cursos escolars i branques d'FP (1978-1987)²

	Autom.	Admin.	Delin.	Elect.	Total
1978-79	50	28	—	—	78
1979-80	110	89	25	—	224
1980-81	105	93	39	—	237
1981-82	159	115	71	34	379
1982-83	206	179	59	90	534
1983-84	250	237	67	118	672
1984-85	241	262	114	152	769
1985-86	230	283	123	148	784
1986-87	222	257	110	157	746 ³

FONT: IFP Bernat el Ferrer (Estudi estadístic 86-87) i elaboració pròpia.

2. A partir del curs 1984-85 s'inicia l'experimentació de la reforma, tot i que això no es tradueixi en la matriculació dels alumnes, que continuen inscrivint-se en el centre segons les branques d'FP preexistents.

3. A aquests alumnes cal afegir-ne 66 que cursaven el primer curs dels batxillerats experimentals per a obtenir el total de 812 alumnes del centre en el curs 1986-87.

L'EXPERIMENTACIÓ DE LA REFORMA

El setembre de 1984 el Departament d'Ensenyament va iniciar l'experimentació d'un nou model d'ensenyament secundari a 10 centres de tota Catalunya: quatre de privats —ETP d'Hostafrancs, Escola Pia de Mataró, Escola Pia de Terrassa i el centre Jaume Viladoms de Sabadell— i sis de públics —IFP La Garrotxa d'Olot, IB Narcís Oller de Valls, IPFP de Valls, IB Lluís de Peguera de Manresa, IFP Tàrraga i l'IFP Bernat el Ferrer. Des del nostre punt de vista particular, la integració en aquest grup de centres experimentadors va afermar la línia ascendent de l'institut, per molt que l'experimentació no fos precisament un passeig triomfal, sinó més aviat un camí ple d'obstacles de tota mena. La consideració de centre experimentador representava un reconeixement, indirecte però explícit, a la tasca del professorat del centre, la qual cosa millora considerablement la projecció externa del centre: entre els pares i mares dels alumnes, a l'Administració local i a les empreses que tot just començaven a col·laborar amb el centre. S'incrementa l'àrea geogràfica d'«influència» de l'institut: l'alumnat el componen, al cap de tres anys de l'inici de l'experimentació, noies i nois de Molins de Rei, El Papiol, Vallirana, Sant Feliu de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, Cervelló, Corbera de Llobregat i Castellbisbal i, en menor mesura, d'altres poblacions veïnes⁴.

El curs 1986-87 la primera promoció d'alumnes «de reforma» va iniciar l'experimentació del nou batxillerat. A Catalunya s'experimentaven aleshores set modalitats de batxillerat: lingüístic, de ciències humanes i socials, científic, artístic, general, tècnic administratiu i tècnic industrial. Els tres darrers eren els que s'experimentaven a l'IFP Bernat el Ferrer. Durant dos cursos escolars van conviure la FP 2 i el batxillerat experimental. No podien, però, conviure durant gaire temps, per la senzilla raó de la manca d'alumnes per a «alimentar» suficientment els grups d'FP i els de batxillerat. Tret del cas que l'Administració autoritzés el centre a mantenir grups molt reduïts d'alumnes —possibilitat òbviament inexistent— tard o d'hora seria inevitable renunciar al batxillerat o extingir la FP⁵. L'inici a d'altres centres, el curs 1987-88, de l'experimentació dels primers mòduls professionals va afavorir la decisió de mantenir el batxillerat i substi-

4. La creació d'un institut d'FP a Sant Feliu i d'un IES a Cervelló modificaria posteriorment la procedència dels alumnes.

5. La decisió d'extingir la FP de segon grau no era possible prendre-la en el moment de decidir l'inici de l'experimentació del batxillerat (maig-juny 1986) perquè l'opció dels mòduls professionals encara no existia.

tuir la FP 2 per un total de set mòduls professionals, decisió que el Claustre de Professors⁶ i el Consell Escolar del centre van aprovar a principis de 1988 per tal de començar a aplicar-la el curs 1988-89. Posteriorment, el Programa Experimental de Reforma Educativa donaria llum verda a la proposta de l'institut.

L'experimentació dels mòduls professionals

La impossibilitat de mantenir grups de batxillerat i FP amb «ràtios» alumnes-professor molt reduïdes va marcar la urgència del debat sobre la substitució del nou sistema d'FP pel vell, però no va ser, ni de bon tros, l'únic punt debatut. Es van analitzar els principals documents que el MEC (vegeu MEC, 1987) i el Departament d'Ensenyament —en l'Ordre publicada al DOG de 19.6.87 i en d'altres documents interns— havien donat a conèixer amb relació als nous mòduls professionals. Es van debatre els pros i contres de la nova proposta i es va fer el mateix amb els corresponents a la FP 2. Es van tenir en compte, també, dues consideracions relatives a la situació concreta del centre:

- la necessitat d'oferir una via de formació professional per als alumnes que acabaven el batxillerat. Era evident per a tothom que només una minoria dels alumnes que estudiaven en el centre tenien la intenció de fer estudis universitaris. Això ja era evident per als qui acabaven la FP 2 i ho començava a ser per als qui estaven a punt d'acabar el batxillerat. En començar el curs 1986-87 es va demanar als alumnes de batxillerat i d'FP 2 la seva intenció de cursar estudis universitaris. El quadre A.3 conté els resultats d'aquesta petita enquesta.

6. El Claustre va aprovar la proposta amb 49 vots a favor, 1 en contra i 19 abstencions.

Quadre A.3: IFP Bernat el Ferrer: intenció declarada sobre estudis universitaris (alumnes de batxillerat i FP2)

Cursos	Volen fer estudis universitaris	No volen fer estudis universitaris
Batxillerat tècnic administratiu	20	7
Batxillerat tècnic industrial	15	5
Batxillerat general	10	4
FP 2 Administrativa	30	38
FP 2 Automoció	22	39
FP 2 Delineació	17	13
FP 2 Electricitat	13	29

FONT: IFP Bernat el Ferrer (Estudi estadístic 86-87) i elaboració pròpia.

L'experiència de cursos anteriors ens permetia d'afirmar que, en el tema que ens ocupa, el grau d'acompliment de les intencions declarades pels alumnes d'FP 2 rondava el 50%. En l'estimació més optimista, menys d'una quarta part dels alumnes que acabaven la FP 2 accedien a la Universitat. Tot feia preveure que aquesta constant es mantindria en el batxillerat, simplement perquè els alumnes eren d'una extracció social gairebé calcada que els d'FP 2⁷. Era convenient, per tant, oferir una alternativa professionalitzadora als alumnes que acabaven el batxillerat. Es va considerar que els mòduls professionals de nivell 3 podien accomplir millor aquesta funció que no pas la FP 2. L'existència d'una oferta de mòduls professionals-3 també tenia interès per a evitar que, amb la fe dels conversos, el centre impartís un batxillerat exclusivament destinat a preparar l'accés a la Universitat i respectés els tres objectius assignats al batxillerat en l'experimentació: preparar per a la vida activa, l'accés a la formació professional i l'accés a la Universitat.

7. Posteriorment, aquesta impressió es va poder confirmar plenament. Dels 15 alumnes del batxillerat tècnic industrial que havien declarat que volien anar a la Universitat només 4 van accedir a les proves d'accés a la universitat (PAAU) —les que es van fer per a la primera promoció dels alumnes de centres experimentadors de la reforma— i tots les van superar. Dels 10 alumnes del batxillerat general, només 4 van fer les PAAU i tots les van superar. Dels 20 alumnes del batxillerat tècnic administratiu que declaraven voler accedir a la Universitat, només 6 es van presentar a les PAAU i 4 d'ells les van superar.

— el creixement enregistrat pel programa de pràctiques en alternança del centre (vegeu el quadre A.4) permetia de fer el canvi amb la garantia de no retrocedir, o de no fer-ho de forma alarmant, en la relació establerta fins aleshores amb les empreses. El creixement del nombre de convenis, tot i ser fruit d'una conjuntura econòmica favorable, era sobretot el resultat d'un treball pacient i sistemàtic per part del centre. Això donava la seguretat suficient per a trobar empreses en les quals els alumnes poguessin fer el període obligatori de pràctiques.

Creiem, finalment, que el realisme de la proposta d'implantació dels mòduls experimentals feta per l'equip directiu va facilitar la decisió. L'equip directiu va aconseguir de l'Administració el compromís verbal de no disminuir la plantilla funcional del centre durant els dos primers anys de la implantació dels mòduls i el compromís d'autoritzar, per al curs 1988-89, una oferta de mòduls força afi a les branques i especialitats d'FP que fins aleshores s'impartien en el centre. Això evitava un debat viciat pel temor de perdre la destinació provisional al centre o pel temor d'haver-se d'adaptar precipitadament a una nova oferta de formació que tot just havia fet els primers passos i que, per tant, es presentava plena d'incògnites i d'aspectes per concretar.

Quadre A.4: IFP Bernat el Ferrer: convenis de col·laboració amb empreses (1981-82 a 1986-87)

Curs escolar	Aut.	Admi.	Del.	Elec.	Total	% alumnes 2n grau
1981-82	2	—	—	—	2	2,9
1982-83	7	—	—	—	7	8,3
1983-84	8	—	—	—	8	4,8
1984-85	8	3	—	—	11	4,1
1985-86	22	29	4	7	62	22,7
1986-87	34	28	7	15	84	30

FONT: IFP Bernat el Ferrer. Estudi estadístic 86-87.

La decisió del centre va ser atesa pel Departament d'Ensenyament, que va autoritzar l'inici de l'experimentació dels mòduls professionals i l'extinció progressiva de la FP 2. Com ja havia passat amb el cicle 14-16 i amb el batxillerat, el centre va haver de fer front a tot un seguit de deficiències i problemes que han estat força generals en l'experimentació a Catalunya: oscil·lacions en el disseny general i en el currículum dels diferents mòduls (sobretot durant els primers dos anys), deficiències pel que fa a material tecnològic adequat, difi-

cultats per a una formació del professorat rigorosa, etc. Amb tot, el camí iniciat el curs 1988-89 era un camí sense tornada i els mòduls professionals han acabat consolidant-se a l'institut, tot i la rastellera inacabable de canvis —principalment causats per decisions de l'Administració educativa— que l'oferta de mòduls ha experimentat. Vegem, per a acabar, l'evolució cronològica dels mòduls professionals que ha impartit l'institut:

Curs 1988-89

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Manteniment industrial	2	1.500 h.
Auxiliar d'oficina tècnica	2	1.500 h.
Electricitat de l'automòbil	2	1.500 h.
Auxiliar administratiu	2	750 h.
Gestió de la p. i mitjana empresa	3	750 h.

Curs 1989-90

Es mantenen els noms i la durada dels mòduls impartits a l'institut, tot i que molts dels dissenys curriculars canvien substancialment.

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Manteniment industrial	2	1.500 h.
Auxiliar d'oficina tècnica	2	1.500 h.
Electricitat de l'automòbil	2	1.500 h.
Auxiliar administratiu	2	750 h.
Gestió de la p. i mitjana empresa	3	750 h.

Curs 1990-91

Desapareixen els mòduls d'Electricitat de l'automòbil i Gestió de la petita i mitjana empresa, i la resta dels MMPP-2 redueixen la durada a 900 hores. Comença l'experimentació d'un MP-2 (Mecànica de l'automòbil) i de tres MMPP-3 (Sistemes automàtics, Informació i atenció al públic i Administració empresarial)

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Manteniment industrial	2	900 h.
Auxiliar d'oficina tècnica	2	900 h.
Mecànica de l'automòbil	2	900 h.
Auxiliar administratiu	2	750 h.
Sistemes automàtics	3	850 h.
Informació i atenció al públic	3	750 h.
Administració empresarial	3	750 h.

Curs 1991-92

No hi ha modificacions remarcables. Hi havia dos grups del mòdul d'Auxiliar administratiu.

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Manteniment industrial	2	900 h.
Auxiliar d'oficina tècnica	2	900 h.
Mecànica de l'automòbil	2	900 h.
Auxiliar administratiu	2	750 h.
Sistemes automàtics	3	850 h.
Informació i atenció al públic	3	750 h.
Administració empresarial	3	750 h.

Curs 1992-93

Desapareixen els MMPP-2 de Manteniment industrial i el de Mecànica de l'automòbil. Hi ha dos grups dels mòduls de Sistemes automàtics i d'Administració empresarial.

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Auxiliar d'oficina tècnica	2	900 h.
Auxiliar d'administració i gestió	2	750 h.
Sistemes automàtics	3	850 h.
Informació i atenció al públic	3	750 h.
Administració empresarial	3	750 h.

Oferta de MMPP idèntica a la del curs anterior.

Nom del mòdul	Nivell CE	Durada
Auxiliar d'oficina tècnica	2	900 h.
Auxiliar d'administració i gestió	2	750 h.
Sistemes automàtics	3	850 h.
Informació i atenció al públic	3	750 h.
Administració empresarial	3	750 h.

Annex II

PROJECTE D'AUTOOCUPACIÓ

Rafael González Moral¹

Introducció

Al final dels estudis d'FP2 els alumnes tenen prou capacitats en l'àrea comuna i en la tecnològico-pràctica per a comprendre el món de l'empresa en la seva globalitat i complementar així els seus coneixements tecnològics amb criteris econòmics.

Aquesta qualitat possibilita un tipus de treballador diferent, capaç d'assumir responsabilitats en l'organigrama de l'empresa o bé de convertir-se en un petit empresari.

Per aquestes raons, durant els dos últims trimestres del 3r curs d'FP2, en la matèria de Formació laboral, es desenvolupa a l'IPFP Esteve Terradas un estudi de viabilitat d'una empresa, que permet d'anar avançant en un treball pràctic de simulació de la realitat. Alhora, s'estudia d'una manera elemental l'entorn de la unitat productiva, alguns continguts d'organització de la producció i gestió administrativa i el procés de buscar feina.

1. Rafael González Moral és professor de Formació laboral a l'IPFP Esteve Terradas de Cornellà de Llobregat. A ell, el nostre agraïment per l'aportació d'aquesta síntesi de la seva experiència.

Aquesta metodologia de projecte té l'avantatge, a més, de ser aplicable en el moment de prendre qualsevol tipus de decisió que requereixi processar informació mínimament complexa. Fins i tot, situacions tan comunes avui com la compra d'un pis o un automòbil requereixen un estudi i un pla ordenat d'acció si el que volem és decidir amb les mínimes possibilitats de fracàs.

Objectius

Els alumnes han de:

- Apropar-se a la possibilitat de crear el propi lloc de treball.
- Familiaritzar-se amb el món de l'empresa.
- Mesurar econòmicament les aplicacions tecnològiques mitjançant els costos tenint en compte els efectes sobre les condicions de treball i l'entorn ambiental.
- Acostumar-se a fer previsions a l'hora de prendre decisions importants.
- Assimilar una metodologia que integri i relacioni informació dins d'un sistema.

L'elaboració del projecte²:

Quin pla de treball s'ha de seguir?

En primer lloc, els alumnes han de decidir quin tipus d'empresa els agradaria posar en funcionament i per què.

En segon lloc, han de buscar informació per tal d'anar omplint la part del qüestionari³ referida a la definició del producte, el procés i les instal·lacions. A continuació, han de fer un estudi de mercat i, a partir de les dades obtingudes, elaborar l'estudi de costos. Finalment, han d'ocupar-se dels aspectes legals referits a les relacions entre les persones, l'empresa i l'Administració.

És convenient que els alumnes treballin en grups de dos a fi de complementar-se a l'hora de buscar informació i sobretot d'enriquir-se amb la discussió que genera el qüestionari que els serveix de pauta.

2. El gràfic A.1 pot ajudar a situar els continguts tractats en aquest apartat.

3. El projecte s'anirà configurant a partir d'un guió presentat en forma de qüestionari relatiu als diferents aspectes a contemplar en la creació d'una empresa (el qüestionari se centra en els conceptes marcats amb un requadre en el gràfic A.1).

Això no obstant, podria ser convenient el lideratge d'un dels components a l'hora de fer avançar el projecte.

També s'ha d'aprofitar la defensa de la idea davant del grup-classe per tal de treballar l'expressió oral, i encara més si considerem que els alumnes sempre viuen aquest moment d'una manera excepcional.

D'altra banda, les activitats han de planificar-se en el temps per tal de saber quan s'ha de començar cadascuna, si es vol respectar la data final del projecte i també per tal de tenir, en tot moment, una imatge global del treball.

En acabar, els equips han de presentar el projecte en un dossier correctament enquadrat, segons la normativa prefixada.

Quina informació s'ha de triar?

- S'ha de seleccionar i visitar una unitat productiva, no gaire gran, de la mateixa activitat i assegurar, alhora, la disponibilitat d'un contacte que els pugui facilitar informació, si més no, referent als equips i a la tendència del mercat.
- Cal anar o bé trucar a les diferents administracions i empreses per tal d'obtenir els permisos legals, assabentar-se de les possibles subvencions i sol·licitar els serveis generals necessaris.
- S'han de consultar les normatives corresponents de seguretat i higiene i del conveni col·lectiu, etc.

Processos que s'han de simular:

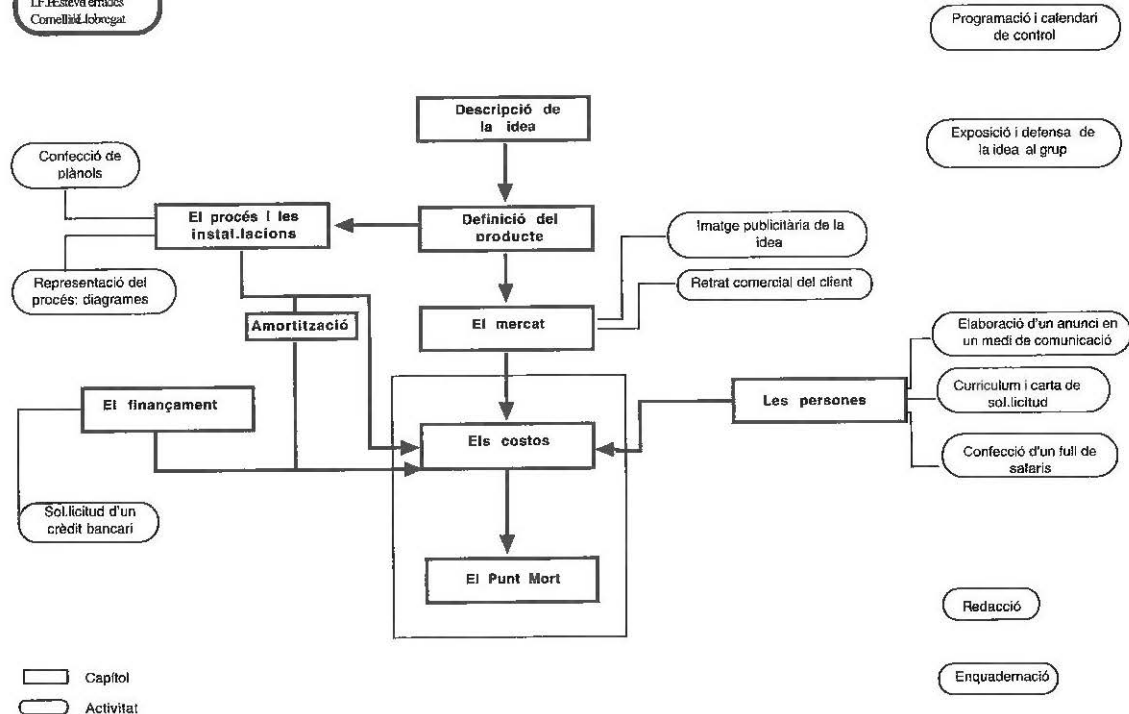
- Demanar al banc un préstec, fixar-se en les condicions, i afegir després com a annex l'imprès correctament complimentat.
- Confegir una oferta d'ocupació a partir d'un anunci al diari i elaborar el currículum i la carta de sol·licitud corresponents, així com el full de salari i els TCs.

Quin és el nucli del projecte?

Obviament, el càlcul de costos. Tots els conceptes es mesuren en pessetes i es fan homogenis per tal de relacionar-los i integrar-los dins de l'estructura de costos, i acabar donant un resultat unitari alhora que una idea de la rendibilitat segons el nombre d'unitats venudes.

Una vegada acabat l'estudi, a fi de guanyar en coherència, es faran diferents hipòtesis que obliguin a moure conceptes de cost i així es

ESQUEMA DE TREBALL DE COM COMENÇAR UN NEGOCI



podrà comprovar com les activitats s'interrelacionen i s'arriba a nous resultats d'equilibri en el sistema.

Conclusions

En principi, aquest projecte té una gran força d'atracció perquè presenta la possibilitat de dissenyar la pròpia feina i de guanyar-se la vida «de la millor manera».

Això no obstant, i perquè no esdevingui frustrant davant de les dificultats de finançament i l'elevat índex de mortalitat d'aquest tipus d'empreses, s'ha de subratllar que es tracta d'una possibilitat més que s'ha de madurar, fer-la valer dins de la competència del sector en el moment oportú i endegar-la, sovint, amb un equip de gent amb una bona entesa.

També és molt important, davant de l'estranyesa dels alumnes acostumats a l'exactitud del treball acadèmic, anar-los persuadint que els estudis de la realitat resulten aproximats i que milloren en realimentar-se amb la revisió de la informació i del funcionament.

Per a arribar a bon terme, s'han d'anar corregint les activitats abans d'arribar a l'avaluació definitiva del dossier final.

Si anem més enllà, són evidents les possibilitats de treballar aquest projecte de Formació laboral conjuntament amb altres matèries de 3r d'FP2, com les de l'àrea tecnològica, el dibuix, etc.

Sigles emprades

ESO:	Ensenyament secundari obligatori
FCT:	Formació en centres de treball
FOL:	Formació i orientació laboral
FP:	Formació professional
FPC:	Formació professional contínua
FPE:	Formació professional específica
FPI:	Formació professional inicial
FP 1:	Formació professional de primer grau
FP 2:	Formació professional de segon grau
IES:	Institut d'ensenyament secundari
IFP:	Institut de formació professional
LOGSE:	Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu
MMPP:	Mòduls professionals
PGS:	Programes de Garantia Social

Bibliografia

- ALVARO, M. et al. (1993): *Evaluación de los Módulos Profesionales: estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*. Madrid: CIDE.
- Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (1992): *Actes de les IV Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona (mimeo).
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós-MEC.
- BALL, S.J. i GOODSON I.F. (1985): «Understanding Teachers: Concepts and Contexts», a BALL, S.J. i GOODSON, I.F. (eds): *Teachers lives and careers*. Londres: The Falmer Press.
- BASCONES, R. (1944): *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?* Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, ICE-UB, Horsori (en premsa).
- BERNAL, J.L. i JIMÉNEZ, J.(1993): La nueva Formación Profesional, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, (91-97).
- BISQUERRA, R. et al (1990): *Estudios y profesiones* (3 vols). Barcelona PPU.
- BLASCO, J.A. i PLANAS, J. (1984): *Innovación Tecnológica, cambios organizativos y Formación*. Barcelona: ICE-UAB.
- BOSCH, F. i DIAZ, J. (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel.
- CAIRAT, M.T. i ZAMORA, A. (1992): *Llenguatge administratiu i comercial*. Barcelona: Teide.
- Cámara de Comercio e Industria de Madrid (1990): *Guía para la creación de empresas*. Madrid.

- CASAL, J, MASJUAN, J.M. i PLANAS, J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.
- Comission des Communautés Européennes (1991): *Memorandum de la Commission sur la formation professionnelle dans la Communauté Européenne pour les années 90*. Luxembourg: Office des Publications officielles des Communautés Européennes.
- Comission des Communautés Européennes (1993): *Suivi du Memorandum de la Commission sur la formation professionnelle dans la Communauté Européenne pour les années 90* (vol. I). Luxembourg: Office des Publications officielles des Communautés Européennes.
- Consejo General de Formación Profesional (1993): *Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid (mimeo).
- COROMINA, E. (1984): *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic. EUMO.
- CUADRADO, P., MEGIAS, R., RICART, M.C., i SOY, P. (1991): *Transició al món del treball*. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (mimeo).
- DE LA FUENTE, C. (1993): *Todos los estudios y carreras*. Barcelona: Planeta.
- DE LA FUENTE, C. (1988): *Guía de mi primer empleo*. Madrid: Temas de hoy.
- DE LA FUENTE, C. (1993): *Nueva Guía de mi primer empleo*. Madrid: Temas de hoy.
- DIAZ MALLEDO, J. (1987): *La educación y el mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J. i INGLÉS, M. (1994): *La formación profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: ICE-UB/Horsori
- FARRIOLS, X.; INGLÉS, M. (1993): *De l'escola a la feina. Les pràctiques a l'empresa en la formació professional*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/ICE-UB/Horsori.
- Federació d'Ensenyament de Catalunya de CC.OO. (1993): *La nova formació professional*. Barcelona (mimeo).
- FERNÁNDEZ, J.A. (1993): «Sobre el malestar de los profesores europeos» a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, (18-24)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Educación, formación y empleo*. Madrid: Eudema

- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobretat: El Roure.
- FLORENCIO, C. i ORTEGA, I (1988): *Com buscar feina*. Barcelona. Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya
- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1992): *En busca del primer empleo*. Madrid: F.U.E.
- GARONA, P. (1992): «La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas» en *Revista de Formación Profesional* (CE-DEFOP), nº 2, (8-12).
- Generalitat de Catalunya (1986): *Informe sobre diverses dades de professorat, alumnat i rendiment acadèmic dels centres públics de formació professional procedents del pla anual de centre del curs 1985-86*. Barcelona: Servei Tècnic d'Inspecció de la Direcció General d'Ensenyaments Professionals i Artístics (mimeo).
- Generalitat de Catalunya (1991): *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1992). *Mòduls professionals. Guia didàctica*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (mimeo).
- Generalitat de Catalunya (1992a): «Programa d'Informació i Orientació als Estudiants. Dossier d'activitats», a *Butlletí dels Mestres* núm. 230.
- Generalitat de Catalunya (1993): *Estudiar a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GUILLÉN, J.M. (coord.) (1993): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, Horsori.
- HOMS, O. (1991): «Les polítiques de formació de les empreses espanyoles». *Temps d'Educació*, 5 (75-87).
- HOMS, O. y MATHEU, X. (1991): *Avaluació del Pla de Transició al Treball*. Barcelona: Fundació CIREM.
- INEM (1986): *Información profesional. Opciones al terminar los distintos ciclos del sistema educativo*. Madrid.
- Institut Català de Noves Professions (1989): *La formació professional dual. Jornades Baden-Württemberg, Catalunya*. Barcelona: INCANOP.
- Institut Català de Noves Professions (1988): *La inserció laboral dels titulats d'FP2 a Catalunya (1982-1986)*. Barcelona: INCANOP.
- Instituto de la Mujer (1990): *Manual de acción para la búsqueda de empleo de la mujer*. Madrid.
- JOVER, O. i MARQUEZ, F. (1988): *Formación, inserción y empleo juvenil*. Madrid: Popular.
- KRUSE, W. (1991): «Formació professional dins de l'empresa: un po-

- tencial de modernització? El sistema dual a la República Federal d'Alemanya», *Temps d'Educació* núm. 5, (57-75).
- MEC (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid.
- MEC (1988): *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*. Madrid.
- MEC. (1991): *Bachillerato. Estructura y Contenidos*. Madrid.
- MEC (1992): *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid.
- MEC (1993): *Informe nº 8. Reforma de la Formación Profesional*. Madrid
- MEC (1993a): *Programas de Garantía Social. Documento general*. Madrid (mimeo).
- MEC (1993b): *Familia Profesional de Química (2 tomos)*. Madrid.
- MEC (1993c): *Familia Profesional de Edificación y obra civil*. Madrid.
- MEC (1993d): *Familia Profesional de Hostelería y Turismo*. Madrid.
- MEC (1994): *Familia Profesional de Tèxtil, Confecció i Piel*. Madrid.
- MEC (1994a): *Familia Profesional de Madera y Mueble*. Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1993): *Acuerdos sobre Formación Continua (1993-1996)*. Madrid: MTSS.
- PEDRÓ, F. (1991): «Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa Comunitària». *Temps d'Educació*, 5 (133-151).
- PEDRÓ, F. (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE.
- PLANAS, J. (1988): *Inventario de experiencias de transición en España*. Barcelona: ICE-UAB.
- PLANAS, J. (1988): *Inventari d'experiències de transició catalanes*. Barcelona: ICE-UAB.
- RANCHAL, F.: «L'experimentació de la formació professional», a Guillén, J.M. (coord.) (1994): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, Horsori.
- RIART, J. (1992): *Escollir una professió*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1991): *Enseñar y aprender a tomar decisiones: fundamentación teórica*. Madrid: MEC.
- ROURE, N. (1991): *Aprender a emprender*. Barcelona: ICE-UAB.
- SCHWARTZ, B. (1985): *La inserción social y profesional de los jóvenes: el informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- SOTO, C. (1988): *Cómo hacer un Curriculum vitae y presentar un historial profesional*. Madrid: Ibérico Europa de Ediciones.
- Varios autores (1992): *Evaluación del programa de prácticas en alternancia en la Comunidad autónoma gallega*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

ZABALZA, M.A. (1993): «La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría-práctica: dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años», a Montero, L. y Vez J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo.