

Entorn de la formació professional: impacte de la globalització i rellevància del binomi formació-ocupació

M^a Jesús Martínez Usarralde*

«Atrevim-nos a examinar-ho tot,
discutir-ho tot, fins i tot ensenyar-ho tot.»

(Condorcet, del llibre blanc *Enseñar y aprender,
hacia la sociedad del conocimiento*)

En aquest article s'abordarà la situació actual de la formació professional, tant formal com contínua, apel·lant a dos elements que poden coadjuvar a comprendre millor l'univers teòric que es genera entorn seu: el fenomen de la globalització i la interacció que es dona entre la formació i l'ocupació; amb això volem ajudar a clarificar i orientar d'altres perspectives d'investigació i estudi del món vastíssim de la formació professional.

Aquesta posició es justifica des de l'actualització constant de què és objecte la formació professional, fet que legitima, alhora, la transcendència que aquesta temàtica té en les agendes europees, tal com es va manifestar a la Cimera de Luxemburg celebrada al novembre de 1997 (Comissió Europea, 1998). Es tracta d'una mostra de la ferma voluntat de la Comunitat Europea de lluitar de manera cada vegada més sistemàtica i integrada contra l'espectre de l'atur, aprofitant l'actual conjuntura econòmica favorable en el context europeu, la consolidació cap al mercat únic i la inclusió de l'ocupació en totes les polítiques comunitàries; i una de les bases sobre les quals es pensa treballar de manera més intensa és, precisament, la formació i consegüent qualificació dels treballadors.¹ Així, amb una disposició optimista i plena de

* María Jesús Martínez Usarralde és llicenciada per la Universitat de València en Filosofia i Ciències de l'Educació (Secció Pedagogia) i Premi Extraordinari de Llicenciatura. Actualment gaudeix d'una beca de formació de professorat universitari i personal investigador del Ministeri d'Educació i Cultura, i està adscrita al Departament d'Història de l'Educació i Educació Comparada de la Facultat de Ciències de l'Educació de València, on imparteix docència en l'assignatura d'Educació Comparada. Està realitzant investigacions per a la tesi doctoral, sobre la formació professional en l'àmbit europeu. Ha publicat alguns articles i comunicacions presentades a congressos d'Educació, i és coautora del llibre *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*, escrit en col·laboració amb Luis Miguel Lázaro Lorente.

Adreça professional: Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 València. Tel.: 96 3864428. Fax: 96 3983019. Adreça electrònica: m.jesus.martinez @ uv.es

(1) En la revista *Forum*, editada per la Comissió Europea (1997), es recullen les directives generals consensuades en els estats membres en la Cimera de Luxemburg. Igualment, es

projectes en aquest camp, es tracta de combatre l'esperit d'*euroesclerosi* que assola Europa, tal com el va anomenar Rifkin (1996), i que començava a esdevenir constitutiva, enfront de la resta del món (els Estats Units i el Japó, com a exemples més esmentats).² En efecte, conscients que aquesta serà una de les vies més prometedores per a un avenç segur, s'espera arribar a taxes d'ocupació superiors al 70 %, així com a una reducció de la taxa de desocupació al 7 %, objectiu que representa, alhora, la creació de dotze milions de llocs de treball.³ Tot i això, no es tracta d'un procés aïllat: una *conditio sine qua non* perquè el que hem dit esdevingui realitat consisteix en el fet que aquestes primeres reformes hauran d'anar necessàriament, de la mà d'altres reformes (de caire estructural i financer).

D'aquesta manera, i sota el reconeixement que l'educació i la formació són dues armes estratègiques unides estretament al creixement, la competitivitat i el desenvolupament,⁴ entrarem en l'entramat conformat per dos

poden consultar, via Internet, els documents següents: COMISSIÓ EUROPEA: Jobs Summit 20-21 November 1997, *Background*, 1997b. Document electrònic, sense paginar; COMISSIÓ EUROPEA: Jobs Summit 20-21 November 1997, *President Conclusions*, 1997c. Document electrònic, sense paginar; COMISSIÓ EUROPEA: Jobs Summit 20-21 November 1997, *Employment in Europe Report 1997: executive summary. Issues and policies*, 1997c. Document electrònic, sense paginar; i COMISSIÓ EUROPEA: Jobs Summit 20-21 November 1997, *Commission adopts Guidelines for Member States Employment Policies for 1998*, 1997d. Document electrònic, sense paginar.

- (2) En el document escrit per Delors es fa una al·lusió constant als Estats Units i al Japó com a exemples als quals s'haurien d'acostar els paràmetres europeus, i no solament des de l'òptica educativa. Vegeu COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993a.
- (3) En una comunicació recent de la Comissió es mostra l'estat de la qüestió, i es destaquen les reaccions que no s'han fet esperar i han suscitat els primers corrents i necessitats de millora en aspectes molt puntuals, com és el cas concret de la formació. COMISSIÓ EUROPEA: *From guidelines to action: the National action plans for employment*. Op.cit. 1998.
- (4) En efecte, hi ha diversos documents comunitaris que recullen aquesta idea capital. Fent una repassada ràpida dels més significatius, en el vessant educatiu i formatiu, vegeu: COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Educación y formación en la Comunidad Europea: directrices para el medio plazo: 1989-1992*, Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991; COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Op.cit., 1993a; COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 457 final. (29.09.93) *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993b. COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993c. COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995a. També formaran part de les línies programàtiques: COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Aprender en la sociedad de la información. Acción para una iniciativa europea de educación (1996-8)*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas 1996a; COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Vivir y trabajar en la sociedad de la información. Las personas primero*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996b; i COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Agenda 2000*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997a.

tòpics —a manera de traços fermes— que corroboren la rellevància que, des de diferents perspectives politicoeducatives, ha de tenir el tractament de la realitat educativa de la formació professional. Però, abans d'endinsar-nos en aquest tema, cal consensuar una definició de *formació professional*. Un bon exemple és aquella que entén per *formació professional*:

«Totes les formes i nivells del procés educatiu, en addició al coneixement general, l'estudi de les tecnologies, ciències i l'adquisició de destreses pràctiques, de procediments, actituds i comprensió relatives a les ocupacions de diversos sectors de la vida econòmica i social.» (UNESCO, 1989:2).

Així, «les fronteres que hi ha en educació i formació tendeixen en molts casos a desdibuixar-se» (Comissió de les Comunitats Europees, 1989:5).⁵ Des d'aquesta lògica, la mateixa Comissió Europea ha mirat d'interioritzar en les polítiques educatives dels països membres, sota l'epígraf de *lifelong-learning*, un projecte d'aprenentatge més enllà de l'adquisició formal de coneixements, embarcant-se en un pla tan atractiu com difícil de dur a terme, pel fet que representa una condició essencial per a l'emergència de nous models formatius que sorgeixen en els estats membres. Alhora, s'està demostrant de manera concertada l'opinió que l'educació i la formació han de tenir un paper cada vegada més crucial en l'estratègia de desenvolupament general de la Comunitat en els anys propers.⁶

Serà present igualment en el document COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *The Social and Labour Market Dimension of the Information Society—People First—the Next Steps*. Luxemburg: Office of Publications Officials of the European Communities, 1997b; i fins arribar a la Cimera de l'Ocupació, com a continuació del Tractat d'Amsterdam.

- (5) Aquesta hipòtesi també és compartida per Retuerto de la Torre, en el seu discurs de les qualificacions, segons el qual les barreres de l'educació i la formació es desdibuixen actualment en el món de l'empresa. Vegeu Retuerto de la Torre, E.: «¿Nuevas cualificaciones, o una nueva forma de entender la profesión?», a *Revista Formación Profesional-CEDEFOP: Esencia de las cualificaciones*, 2. República Federal d'Alemanya, 1991, pp. 8-10.
- (6) Aquesta és, precisament, una de les idees bàsiques en què es fonamenten les línies directrius d'un dels llibres de la Comissió més significatius en matèria de formació: COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES. COM 590 final. (29.11.1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Op.cit. La seva continuació, seguint la lògica del *continuum* de la formació professional, està avalada en el document COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES. COM 180 final 30.04.1997: *Informe de la Comisión: sobre el acceso a la formación continua en la Unión* (Recomanació del Consell de 30 de juny de 1993). Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunitades Europeas, 1997c.

L'impacte de la globalització en la formació contínua

El primer dels tòpics que estudiarem comporta apel·lar a la globalització. Penso que és un principi primer i inexcusable del qual cal partir, i més si es vol comprendre el nexce que uneix la formació amb el context des del qual es genera. La globalització es mostra com un producte de forces diverses, i té un caràcter sovint imprecís. Hasan (1994) la defineix com un procés pel qual l'activitat econòmica, a escala local, regional i nacional, respon cada vegada més als incentius econòmics que es perceben i generen a escala mundial. No hi ha dubte que l'actual corrent de globalització «ha tingut efectes profunds d'interconnexió amb les estructures econòmiques i polítiques» (McGinn, 1997:43). Portat al nostre escenari, l'europeu, o més concretament, els quinze països que formen la Comunitat Europea, el principi de globalització és un axioma determinant sobré el qual es poden col·locar tantes polítiques (en el nostre cas, les de caire educatiu) com es vulguin proposar, i l'anterior actua com un dels objectius prioritaris que es desitja aconseguir per materialitzar projectes educatius i professionals.

Tanmateix, la magnitud de les transformacions de les nostres economies i cultures és tan considerable que es podria esperar que aquesta globalització ja hagués provocat canvis de la mateixa mena en els sistemes educatius. Sens dubte, es parla de la manera de transformar l'educació, des d'aquesta perspectiva. Alguns treballs actuals mostren de quina manera han influït els resultats dels sistemes educatius en els diferents processos d'integració econòmica. De fet, molt pocs es concentren en els efectes directes de la globalització sobre els sistemes educatius, encara que ho supleixin amb un cabal bastant sòlid i ampli sobre l'aplicació i els efectes conseqüents de les polítiques de reforma educativa associada a la globalització. Fins i tot reconeixent que hi ha una major concentració en altres aspectes de l'educació —per exemple, en l'educació superior— ara ens interessa dirigir l'atenció cap a la formació contínua, perquè la considerem integradora d'altres modalitats d'educació. La globalització esdevé «punt de referència necessari quan l'educació contínua es defineix com a producte de les forces primàries de l'educació que es concep així» (Jarvis, 1996:233). Des d'aquesta perspectiva, la globalització resulta ser producte de forces econòmiques i tecnològiques generades en països avançats de caire capitalista que desenvolupen de manera contínua els mercats globals, aspecte que conté repercussions evidents i reverteix directament sobre l'educació.

Així doncs, el terme *globalització* ha d'anar vinculat, necessàriament, amb altres axiomes que ajudin la formació contínua a carrregar-se de més significat: és el cas del postmodernisme (i tot el que representa: l'actualització contínua de processos en la indústria i l'empresa, l'accés a mercats

mundials, la participació en companyies transnacionals, la successió de canvis tecnològics a un ritme trepidant, la societat de la informació, etc.); o de les conseqüències, en el terreny polític, que poden sorgir de l'anterior, com ara el principi de subsidiarietat per part de cada un dels estats membres de la Unió. En efecte, sota aquest postulat els estats membres acaten la globalització per poder aplicar la *subsidiarietat*, principi comunitari segons el qual es pretén, més enllà de fer front a un estat excessivament centralitzador, establir un esperit informant i vertebrador comú a tots els països (Ortiz, 1995), que ben bé podria casar amb la globalització que ara s'està plantejant. Tot i això, es reconeixen d'altres reptes d'aquesta globalització que també es presenten com a axiomes vertebradors d'aquesta última, justificats per la consecució d'una formació contínua de qualitat i per a tots, com és aconseguir una societat que sigui justa i cohesionant, tal com fixa la UNESCO (1997).⁷

Tornant sobre la globalització i la seva íntima relació causal amb la formació contínua, es reconeix que la globalització requereix respostes directes i discretes enfront de les demandes concretes, mentre que la formació és més lenta, pel fet que el coneixement cultural canvia de forma menys ràpida que el coneixement científic i tecnològic. De fet, el que té de nou el fenomen mateix de la globalització no és l'existència d'intercanvis internacionals, «sinó la seva formidable acceleració» (Comelíau, 1997:27). Es fa necessari, així, recórrer a una major exploració del paper que tindrà la globalització en el terreny que ara ens ocupa, i una de les línies d'estudi i reflexió estaria constituïda precisament per la naturalesa del coneixement que s'ha anat creant en les societats contemporànies. I és que, avui, el coneixement ha esdevingut una «mercaderia del mercat»; és a dir, des que l'educació contínua s'ha unit estretament a l'ocupació, les referències al mercat s'han tornat imprescindibles, a partir del reconeixement que la formació pot servir a aquest darrer de diferents maneres. I tot això, des del canvi d'un empirisme inicial cap a un viratge cada vegada més ideològic, ja que la necessitat d'invertir en la formació contínua es podria entendre també des de l'òptica segons la qual la competitivitat i la finalitat de produir beneficis en les empreses poden conduir a l'«explotació» dels recursos humans, allà on es consideri que és més profitós per a elles (Petrella, 1994). En l'actualitat, així, és la cultura empresarial relacionada amb la tecnologia la que marca bona part de les mires en l'entorn formatiu de l'empresa. Per això no resulta estrany el fet que «la trampa de la globalització i la mundialització competitiva hagin trobat en la lògica de l'adaptació a les noves tecnologies la seva «racionalitat» econòmica i la seva «legitimació» social» (Petrella, 1994:31). En qualsevol cas, s'entreveu una tendència segons la qual es consolida el disseny d'una formació al servei de la cada vegada més omnipotent empresa.

(7) A Hugues, P.: «Educación y trabajo: diálogo entre dos mundos», a *Perspectivas*. París, vol. XXVI, 1997, març, pp. 7-16.

I avui el coneixement, igualment, s'empaqueta en grups d'aprenentatge amb noms similars, de manera que la societat del coneixement i la informació han esdevingut un gènere còmode que es pot comprar i vendre, com productes inserits dins el mercat. Això implica, a més a més, competicions per un poder cada vegada més creixent, luites pel control de la informació, etc. El marc teòric que justifica tot procés de globalització del coneixement acaba reconeixent cinc dimensions sostingudes com a marc temptatiu i de cara a anàlisis i estudis posteriors: l'estructura de la clientela i els aprenents; la naturalesa de la qualificació (tipus i continguts, en transformació contínua); la naturalesa dels proveïdors; el sistema de provisió (d'abast divers, des de l'escala local fins a la internacional) i, finalment, el mètode de presentació de la formació contínua. L'anàlisi de tots aquests factors coadjuvarà a tenir un retrat robot de quin tipus i quina modalitat de coneixement es requereixen avui en l'empresa.

I què es converteix en globalitzant? La noció de «competència» passa a primer pla, fins al punt que assistim a la transformació d'una economia de protecció contra la competència a una economia d'acceptació i foment d'aquest fenomen. Així, les empreses es veuen obligades avui a distribuir de manera més eficaç els recursos i han d'aconseguir igualment un alt grau de desenvolupament tant en el camp de la tecnologia com en el de la gestió. Les importants mutacions econòmiques i tècniques produeixen alhora una nova economia internacional global, sumament accelerada, de manera que és poc probable que els treballadors s'actualitzin, *de facto*, contínuament. Sota l'espectre, sempre preocupant, de l'obsolescència en qualificacions, la resposta davant la globalització ha de cobrir els flancs següents: «—un marc sòlid de polítiques macroeconòmiques en àmbits com la inflació, el comerç, els tipus d'interès, la inversió, les despeses i estalvis d'empreses i consumidors, etc.; —una mà d'obra que serveixi de base per reforçar la qualitat i l'eficàcia, per a la creació i manteniment de productes, així com la flexibilitat per adquirir les noves competències que requereixen les professions modernes; —un personal científic, tècnic i informàtic sumament qualificat, que compregui persones amb competències elevades en matèria d'investigació, capaces d'assumir i entendre plenament les innovacions que, de manera contínua, es van establint» (Haddad, 1997:35). Tot el que hem dit tindrà repercussions evidents sobre l'educació general (necessitat d'una base sòlida) i també sobre l'educació permanent o formació de competències. Aquestes són, en definitiva, les demandes que es van perfilant en les empreses.

Estudiant un binomi: la formació i l'ocupació

El segon tòpic que m'agradaria assenyalar fa referència a la rellevància que adquireix la formació i, per tant, la pertinència d'enfortir polítiques actives centrades en la intensificació d'un aprenentatge continu de qualitat, optimitzant els recursos humans, i sempre amb l'objectiu d'aconseguir una feina futura i immediata. En principi, el repte consisteix a «convertir els recursos humans i l'accés al saber en el centre del nou paradigma socioeconòmic, amb la finalitat de poder afavorir les transformacions industrials i l'evolució general del sistema productiu» (Ruberti, 1994:7).

El binomi formació-ocupació és un dels més discutits, tal com argumenta Lázaro (1996 i 1999). En efecte, avui es posa en dubte l'existència d'una correlació provada entre els nivells de formació adquirits i la capacitat d'usar-los, pel fet que s'entén que aspectes com la debilitat de la demanda del mercat, la inadequació de les estructures econòmiques o la divisió internacional del treball tenen un pes molt més significatiu. Així, Finegold (1991) manté que, tot i que l'argument és prou lògic per considerar-ne la naturalesa causal, s'ha comprovat igualment la dificultat clara de demostrar teòricament, o empíricament, les relacions entre educació, la formació professional i l'organització econòmica i el creixement i desenvolupament consegüents.

La teoria del capital humà, provinent de les teories clàssiques i neoclàssiques segons les quals els estudis tenen com a conseqüència fer les persones més productives, dotant-les així d'un «capital humà més gran»,⁸ comença a presentar tota una sèrie de problemes des del moment que entren en joc les distincions entre destreses generals o transferibles, entre el paper jugat per l'Estat, les empreses i els individus, etc. Dit d'una altra manera, els models abstractes demostren esdevenir més complexos des del moment que la realitat demanda transferir-los a casos particulars. I tot això s'ha d'unir a la problemàtica que comporta l'estudi intensiu d'aquest capital humà —per exemple, a l'hora de mesurar-lo.

A vegades sembla que el problema adopta una major simplicitat, quan el reduïm a qüestions de simple causalitat (OCDE, 1995a); perquè el desenvolupament educatiu és el resultat del creixement econòmic o és l'educació que contribueix al creixement econòmic? Es prefereix, per raons òbvies, interpretar que l'educació condiona el creixement, i no a l'inrevés, entenent així que el capital humà tradueix les despeses d'educació i formació com a formes d'inversió, projectant la via dels beneficis futurs.

(8) A aquesta mateixa teoria se li imputa el caràcter selectiu que delega en la institució escolar, de manera que els que posseïxin un potencial de productivitat més elevat realitzaran estudis més llargs i tindran proporcionalment més ingressos. Coleman, J. S. i Torsten, H.: *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*. Madrid: Narcea, 1989, pàg. 78.

Tanmateix, avui la connexió entre l'educació i la formació, d'una banda, i la consecució de feina, de l'altra, esdevé una estratègia política global inestimable en la lluita constant contra l'atur. Ho demostren les estadístiques de l'OCDE (1997c) respecte de la correlació existent entre el nivell de formació adquirit i la participació de la població activa en el mercat de treball. Tres indicadors proposats per aquest organisme internacional resulten de gran utilitat per a aquesta argumentació, pel fet que aporten nous elements per alimentar el debat general que s'està tractant:

— En primer lloc, *la taxa d'ocupació dels joves diplomats del sistema educatiu*. Aquesta circumstància és un dels elements que determina la inserció en el mercat de treball. Pot comprovar-se, així, com es corrobora la realitat segons la qual com més alt és el nivell de formació de la població activa, major és el nivell de participació en els emplaçaments laborals; veiem que el nivell d'estudis d'ensenyament superior universitari és el que recull la major taxa d'activitat (vg. el quadre I).

— En segon lloc, *les taxes d'atur dels que acaben la seva formació* (de l'indicador *situació de l'ocupació per als que acaben la seva formació*), indicador que es constitueix com una variant de l'anterior. A través del qua-

QUADRE I: Taxa d'activitat per nivell de formació per a homes i dones de 25 a 64 anys d'edat Països de l'OCDE, 1995.

	<i>Primària/ Secundària primer cicle</i>	<i>Secundària segon cicle</i>	<i>Ensenyament superior no universitari</i>	<i>Ensenyament universitari</i>	<i>Total</i>
Estats Units	60	79	86	89	79
Austràlia	66	81	84	89	75
Alemanya	57	77	87	90	75
Àustria	59	79	86	91	74
Bèlgica	55	78	85	89	69
Dinamarca	72	88	92	93	82
Espanya	58	80	88	87	66
Finlàndia	69	85	85	82	80
França	60	83	89	87	77
Grècia	60	68	84	87	67
Holanda	57	78	*	86	71
Irlanda	58	72	85	88	67
Itàlia	54	76	*	87	63
Luxemburg	59	77	*	89	66
Portugal	72	82	88	94	75
Regne Unit	62	82	86	91	79
Suècia	86	91	92	94	9
Països OCDE	63	80,8	87,3	90,2	74,2

* No se'n tenen dades disponibles

FONT: OCDE, 1997b: 261

dre s'indica que en gairebé tots els països les taxes d'atur, després d'acabar la formació, van augmentant en funció del nivell assolit en finalitzar els estudis, i són més altes per als que acaben el primer cicle del nivell secundari que per als que finalitzen l'ensenyament superior (vg. el quadre II). Les dades suggereixen que no hi ha gaire demanda per a aquest darrer cas, per la qual cosa l'accés que tenen a l'ocupació directa es troba molt més limitat.⁹ En realitat, aquesta xifra revela que es dona una relació gairebé automàtica entre els mecanismes d'oferta i demanda i els diferents tipus de formació que accedeixen al mercat de treball.

QUADRE II: Taxa d'atur nivell de formació de la població de 25 a 64 anys d'edat
Països de l'OCDE, 1995.

	Primària/ Secundària primer cicle	Secundària segon cicle	Ensenyament superior no universitari	Ensenyament universitari	Total
Estats Units	10,0	5,0	3,6	2,5	4,7
Austràlia	8,5	6,2	5,1	3,3	6,6
Alemanya	13,3	7,9	5,2	4,7	8,1
Àustria	5,7	2,9	1,4	2,1	3,5
Bèlgica	13,4	7,5	3,5	3,6	8,5
Dinamarca	14,6	8,2	5,3	4,3	10,0
Espanya	20,6	18,5	16,6	13,8	19,0
Finlàndia	21,6	16,1	9,7	6,3	15,8
França	14,0	8,9	5,9	7,0	9,7
Grècia	6,3	9,0	10,1	7,1	7,4
Holanda	7,9	4,8	*	4,1	5,6
Irlanda	16,4	7,6	5,0	3,4	10,7
Itàlia	9,1	7,9	*	7,3	8,5
Luxemburg	3,8	2,1	*	0,6	3,0
Portugal	12,2	17,4	4,1	3,5	7,4
Regne Unit	10,1	8,7	4,8	4,2	7,8
Suècia	4,6	4,3	2,3	2,0	3,8
Països OCDE	10,1	7,0	5,6	4,0	7,3

* No se'n tenen dades disponibles

FONT: OCDE, 1997b: 261

— I, finalment, com a conseqüència dels dos indicadors anteriors, i també com a conclusió, resta anomenar *la participació en l'ensenyament i en la formació continuats relacionats amb el treball* (de l'indicador *ensenyament i formació continuats per a adults*). La participació en l'ensenyament i la formació continuats en el lloc de treball estan íntimament relacionats amb

(9) Aquesta tendència ja es podia visualitzar a OCDE: *Anàlisi del panorama educatiu. Indicadors OCDE 1995*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 1995c. En l'estudi es reconeixia una estabilitat en l'evolució d'aquestes dades.

el nivell de formació assolit prèviament (OCDE, 1995: 57), per bé que aquesta davalla fortament en ocasions, com en el cas de les persones amb un nivell d'ensenyament secundari de primer i segon cicle, mentre que els grups que acrediten un ensenyament terciari (universitari i no universitari) hi participen en proporcions molt més àmplies (vg. el quadre III de la pàgina següent). Al final es dóna la paradoxa, d'altra banda lògica en funció de la dinàmica amb què s'està desenvolupant, que les ofertes de formació contínua tendeixen a estar orientades més aviat cap a les necessitats dels que tenen major nivell d'ensenyament (el jove que ha completat, almenys, un ensenyament secundari de segon cicle) que cap a les necessitats d'aquells que tenen un nivell d'ensenyament més baix.

El que sí que tenim present, a partir de la lectura que podem fer dels quadres, és que el desenvolupament dels recursos humans és un dels puntals bàsics de creixement i de desenvolupament econòmic (Becker, 1996), pel fet que dóna suport a la contundència en la relació de l'educació i la seva aliança amb el progrés econòmic d'un país. També troba aliats la idea de concedir a la formació el paper d'inversió necessària, com quan Galbraith (1996) manté que avui dia hi ha pocs temes que es discuteixin amb més vehemència que el paper de l'educació en la societat actual, i especialment la seva relació amb l'objectiu econòmic. Totes i cadascuna de les anàlisis de la situació competitiva de l'economia de s Estats Units se centren en la importància d'una mà d'obra instruïda i qualificada,¹⁰ encara que després esmenti que, quan hi ha crisi, en pateixen els efectes terribles tant els qualificats com els no qualificats. A més a més, no s'ha de perdre de vista un altre aspecte, i és que, a banda del factor econòmic, també cal tenir en compte els factors polític i social, arguments igualment legítims per consolidar una bona societat.

També cal considerar el canvi constant que experimenta l'anomenat «capital humà», que camina cap a una major responsabilitat, sobretot en economies liberalitzadores, en què el concepte anterior troba el medi més propici. Com a problemes fonamentals, en aquest camí cap a una major eficàcia i eficiència per part de qui aprèn, trobem una realitat bastant allunyada d'aquests objectius primordials: «un capital humà extremament heterogeni, una mica infrautilitzat i el valor dependent econòmic del qual vindrà segons sigui assignat» (Eliasson, 1994:6). Per contra, com a majors potencialitats, ofereix una flexibilitat i una transcendència dels dominis que esdevenen les majors virtualitats d'aquest capital humà. Perquè aquestes funcions s'aprofitin al màxim, caldrà revisar la competència d'aquells que el gestionen, a més de l'organització per part dels mercats i el paper que els atorgui. Només així la inversió en formació valdrà la pena.

(10) Juntament amb la idea anterior, la transcendència que adquireixen actualment les qualificacions als Estats Units es desplaça des de la necessitat d'actualitzar la classe treballadora fins a la posició més actual de potenciació del tercer sector o economia social. Vegeu Rifkin, J.: *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós, 1994.

Quadre III: Taxes de participació en educació i formació contínua en el lloc de treball, per nivell educatiu, edat i gènere. Països de l'OCDE, 1995 - 1996.

Any	Sexe	Educació preescolar Ensenyament primari	Ensenyament se- cundari 1r cicle	Ensenyament se- cundari 2n cicle	Ensenyament terciari de nivell no universitari	Ensenyament terciari de nivell universitari	Tots els nivells d'ensenyament	
Alemanya	1994	H + d	m	15	28	43	33	50
		Homes	m	m	29	44	35	50
		Dones	m	14	28	40	31	50
Finlàndia	1995	H + d	m	31	44	61	45	65
		Homes	m	30	43	63	45	65
		Dones	m	31	44	59	45	63
Suècia	1996	H + d	m	27	37	57	42	61
		Homes	m	28	35	56	39	56
		Dones	m	27	40	58	44	67
Àustria	1995	H + d	m	3	8	13	8	14
		Homes	m	4	9	14	8	13
		Dones	m	2	7	13	7	15
Bèlgica	1994	H + d	1	1	2	4	3	6
		Homes	1	1	3	5	3	6
		Dones	0,5	1	2	3	2	6
Dinamarca	1995	H + d	m	4	14	18	15	24
		Homes	m	5	12	15	13	22
		Dones	m	6	17	21	17	26
Espanya	1995	H + d	0,4	1	7	4	3	9
		Homes	0,3	1	6	3	2	7
		Dones	1	2	8	6	5	11
Irlanda	1994	H + d	1	2	5	7	4	8
		Homes	1	2	4	6	3	8
		Dones	1	3	6	8	6	9
Itàlia	1995	H + d	0,3	0,5	2	m	1	3
		Homes	0,3	1	2	m	1	3
		Dones	0,1	0,4	3	m	1	3
Luxemburg	1996	H + d	m	1	12	m	1	2
		Homes	m	1	2	m	1	3
		Dones	1	2	1	m	1	1
Regne Unit	1995	H + d		4	10	22	12	23
		Homes		3	9	19	11	22
		Dones		4	12	25	13	24

* No se'n tenen dades disponibles

Font: OCDE, 1997b: 261. Se segueix la classificació del CITE.

El que hem dit abans comporta igualment interpretar que un nivell educatiu elevat, ingredient fonamental per al desenvolupament dels recursos humans, repercuteix en una major capacitat d'assimilar tecnologies sofisticades i estructures organitzatives eficients, cosa que, alhora, comporta un increment de productivitat. Així, estudis de l'OCDE proven i posen en relleu el paper de la difusió en l'aprofitament dels avantatges socials i econòmics de les noves tecnologies i en la limitació de les conseqüències negatives que presenta (Abrar, 1994:14). No sorprèn, així, que les economies de creixement més ràpid hagin realitzat inversions considerables en l'àmbit educatiu.

En definitiva, les inversions en ensenyament i formació sembla que es constitueixen com una de les formes per establir bases sòlides i duradores per a la consolidació de les competències professionals requerides des de l'entorn laboral. Les inversions en educació resulten ser font d'aportacions externes positives, que cristal·litzen en forma «de reserva creixent d'idees, informació i personal creatiu, i inclouen amb això un potencial molt valuós d'innovació i progrés constants» (Mallampally, 1997:59). Tanmateix, es podria fer una lectura dins del discurs sociopolític, aprofitant aquesta hipòtesi, en reconèixer que, per bé que la consegüent inversió en educació és la tendència que es difon, l'orientació d'aquestes inversions en matèria educativa es podria entendre d'aquesta manera com a filtre, més que com a inversió pròpiament dita, si s'interpreta que formar més i millor implica una selecció prèvia (en funció dels talents naturals, per exemple).¹¹ Si aquesta lectura —és a dir, la major consideració de la funció de filtre sobre la d'inversió— pogués demostrar-se, tindria repercussions evidents sobre l'escola i sobre el mercat, com a emplaçaments legitimadors d'aquesta funció de filtre. Però, en última instància, el paper de l'individu quant a subjecte aïllat es convertiria en màxim responsable de la seva pròpia dinàmica de formació, tant en els centres educatius com en les institucions del mercat de treball, de manera que els contextos anteriors es convertirien en elements secundaris. Aquesta és, sens dubte, una argumentació que requerirà ser analitzada i revisada amb més profunditat i amb vista a posteriors estudis, tot i que ja comenci amb les reflexions que aquest discurs pretén suggerir a l'estudiós de l'educació.

(11) Petrella reconeix que aquest filtre actua com a element fonamental a l'hora d'aspirar no solament a ser educat en institucions educatives, sinó a accedir a deimitats llocs de treball. Petrella, R.: «Las trampas de la economía del mercado para la formación del futuro: más que un anuncio, la necesidad de una denuncia». *Revista Formación Profesional, elemento constructor de la UE. Políticas y programas comunitarios*. República Federal d'Alemanya, núm. 3, 1994, pp. 28-34.

Els beneficis de l'educació

Més enllà d'aquestes dues visions, «educació com a inversió» *versus* «educació com a filtre», dues formes de comprendre les qualificacions i competències adquirides en la formació, i només des dels propòsits anteriors, se sustenten en la necessitat i la pertinència d'una sòlida formació professional de base i específica, com a condició necessària, tot i que no suficient, per aconseguir l'ocupabilitat de les persones, bé siguin joves diplomats recentment en el sistema educatiu i professional (o els que no han acabat els estudis), bé siguin treballadors qualificats en reciclatge i transformació contínua.

Una qüestió relacionada amb els beneficis que l'educació i la formació reporten en la vincula directament amb els aspectes econòmics de l'educació. En aquest sentit, la Comissió Europea (1995b) va elaborar un informe respecte de les qüestions financeres que pot suscitar la formació en relació amb la inversió que representa, i sobretot amb la rendibilitat dels resultats obtinguts. Perquè, quant s'inverteix en educació? O quin tipus d'inversions en educació generen els beneficis més significatius? O quins són els beneficis econòmics i no econòmics de l'educació? Quines formes d'inversió són més aprofitables? Per bé que es reconeix que tota inversió en educació esdevé un aspecte determinant (en constant creixement) sobre el benestar econòmic dels països, el document ens remet constantment al paper que desenvolupa també el context socioeconòmic, demogràfic i tecnològic que li confereix significació (la demanda de treballadors cada vegada més qualificats, la creixent importància del sector de serveis o l'acceleració del canvi tecnològic i la consegüent depreciació del capital intel·lectual, per exemple).

Si ens centrem així en els beneficis socioeconòmics de l'educació i la formació, es pot observar l'existència d'una àmplia panòpia d'anàlisis, ja que s'han realitzat estudis de tota mena, que incideixen en aspectes tan relacionats entre si com:

a) *Creixement econòmic dels països en relació amb la contribució que hi fa la mateixa educació.* Es reconeix que els estudis més útils són els realitzats a partir de les *ratio* de participació en educació primària i secundària, i que confirmen aquesta hipòtesi.

b) *Exàmens de l'impacte dels èxits educatius en relació amb els guanys relatius posteriors.* Es mostra, en línies generals, com els guanys entre treballadors amb un grau d'educació superior són més alts que els dels que posseeixen una educació secundària (fins a un 25 %). Els beneficis es cristal·litzen a escala tant pública com privada (OCDE, 1995a), tot i que resulta molt més significatiu en uns països que en d'altres.

c) Càlculs de la «*taxa de retorn*» (*rate of return*) en l'educació (o retorn dels alumnes que en un moment determinat van abandonar els estudis), comparant així els beneficis que aquesta reporta en relació amb els costos en què s'incorre anteriorment. Es tracta d'una mesura sofisticada per comprovar els beneficis econòmics de l'educació, ja que s'estimen aspectes com ara els efectes del mercat davant d'aquests col·lectius o l'aprofitament de les reinversions en educació.

En termes generals, es pot dir que la taxa de retorn en la institució escolar resulta molt més rendible en els primers graus dels nivells educatius, mentre que la taxa de retorn de formació professional, en relació amb l'anterior, segons l'estat de la qüestió, és més baixa que pel que fa a l'educació acadèmica general.¹² La lectura que s'extreu de tot això és que l'educació professional s'ha de promoure en àmbits en què es considera rellevant que la formació per al treball realment ajudarà a trobar feina i beneficiarà l'economia assegurant una unió estreta entre el mercat de treball i la demanda de destreses.

Tanmateix, una altra lectura significativa també és que els costos per unitat de la formació professional són generalment més alts que els costos respectius en l'educació general. La implicació més immediata és que si s'està proporcionant una formació cada vegada més especialitzada i més allunyada de les destreses generals, mentrestant, es corre el perill que aquesta formació professional pugui perdre rellevància respecte de les necessitats del mercat, i que el treball dels centres i institucions professionals resulti no satisfactori per a aquests propòsits.

d) Anàlisi de les tendències d'educació i ocupació per establir correlacions entre els nivells d'ambdós aspectes. S'estudien, en particular, dos indicadors clau: les *ratio* de desocupació per nivell educatiu aconseguit i la participació en les forces de treball. En aquests dos factors ja s'hi ha insistit en la secció anterior. Ara només caldria detallar que la conseqüència més immediata és la tendència mostrada pels generadors d'ocupació d'escollir persones cada vegada amb major qualificació —cosa que genera així una autèntica «escala de qualificacions»—, i també el decreixent nombre de feines que requereixen una educació i uns nivells de destreses baixos, alhora que apareix un major nombre de persones amb qualificacions educatives terciàries.

e) Estudis sobre l'impacte de la formació en la productivitat de l'empresa, entenent que l'equip de formació pot aconseguir resultats significa-

(12) Precisament el Banc Mundial utilitza com a arma potent aquesta argumentació per frenar el desenvolupament educatiu de la formació professional als països no desenvolupats. D'aquí que autors com Bennell rebatin la metodologia de les «*taxes de retorn*», com a estratègia legítima d'elecció-selecció. Vegeu Bennell, P.: «Using and abusing rates of return: a critique of the World Bank's 1995 education sector review», a *International Journal Educational Development*. Regne Unit. Vol. 16, núm. 3, 1996, pp. 235-248.

tius en diferents paràmetres, com ara: la intensificació de la productivitat en les principals tasques, la reducció dels costos de capital, les reduccions en costos de material o la intensificació de la qualitat del producte final i el servei.

f) Finalment, estudis dels efectes no econòmics de l'educació. Tots ofereixen resultats altament significatius sobre les conseqüències que aquesta reporta: els beneficis psíquics, la justícia social o equitat, salut, democratització, medi ambient, etc.

Si es comprova, així, que poden maximitzar-se els beneficis —econòmics, però també d'altres ordres— de l'educació i la formació, el pas següent és comprometre els generadors d'ocupació i la indústria amb l'aprenentatge permanent, però també tots els subjectes que en són receptors, com a principals interessats; s'aconseguirà que els sistemes de formació professional es trobin, així, més influïts per les necessitats dels mercats de treball (OCDE, 1995).

Respecte dels primers, els empresaris i generadors d'ocupació, per materialitzar aquest objectiu caldrà vèncer barreres i eliminar tabús respecte a actituds i comportaments cada vegada més enquistats per part seva, pel fet que manquen de conviccions respecte als beneficis que puguin reportar les consegüents despeses d'aprenentatge; però també caldrà lluitar contra el sentiment de no-responsabilitat o de por que els treballadors siguin absorbits pels competidors. Respecte a tots aquests temors, a vegades es reacciona amb una qualitat baixa de formació en l'empresa, en forma d'inadequació als objectius primordials de l'empresa, de falta de planificació o d'avaluació. La política de la Comunitat Europea ha de respondre amb una legislació contundent que consolidi el compromís definitiu amb la formació, exhortant a posar-hi més atenció, concedint suports financers i compromentent els generadors d'ocupació en la presa de decisions.

Respecte dels treballadors, el compromís dels individus respecte a la proposta d'un aprenentatge permanent, s'ha d'afrontar igualment la manca d'informació dels subjectes respecte a les potencials oportunitats que aquest ofereix. Els estats membres han de reaccionar exhortant els subjectes sobre la transcendència de responsabilitzar-se respecte dels seus propis i respectius aprenentatges, sobre la base prèvia del coneixement d'aquests; però també han d'establir drets legals per a la formació fora del temps de treball, la provisió de formació gratuïta o percebuda a través de subsidis —sobretot per als individus als quals resulti difícil trobar feina—, el suport financer, mesures de millora de l'accessibilitat de la formació, etc.

Pel que fa a la hipòtesi de la influència del mercat de treball sobre els sistemes d'educació i formació, i reconeixent que l'educació és alguna cosa més que una simple preparació dels joves per a la vida laboral, la formació per a l'ocupació anirà desenvolupant, a més a més, els seus inte-

ressos, capacitats, destreses, etc., ja des de l'entorn escolar i formal, que possibilitin l'accés a l'ocupació en el futur més immediat. Des d'aquesta perspectiva, la preparació per a l'ocupació sí que esdevé un objectiu prioritari sobre tots els sistemes educatius. Però, a la pràctica, la influència del mercat sobre l'educació és encara molt feble. En aquest sentit, els obstacles poden ser: la inadequació en els resultats per definir i comunicar per part dels generadors d'ocupació allò que es requereix per a l'educació i formació professional dels països respectius; la inadequació també en la resposta per part dels mateixos sistemes educatius i formatius; el compromís insuficient dels actors i interlocutors socials en la planificació i direcció d'aquests; la inadequació de resultats per als professors i la inadequació, finalment, dels assoliments respecte a la guia professional i continguts educatius.¹³ Com a solució enfront de les mancances presentades, tots aquests fronts s'haurien de combatre amb una estratègia integradora que apel·li a un major compromís per part tant dels generadors d'ocupació com de l'escola, amb el benentès que totes dues parts han d'incidir tant en la planificació com en la recerca de currícula i qualificacions, i que repercuteixi de manera positiva sobre tots els interessats.

Un bon exemple per acabar aquest apartat sobre el pes del factor econòmic, els beneficis que reportà l'educació i les repercussions que això té sobre la formació professional és la política educativa portada a terme per un dels organismes internacionals més importants per a l'educació: el Banc Mundial. Creat l'any 1945, i des d'un posicionament neoliberal, es planteja la intervenció sobre l'ensenyament primari i secundari, en funció dels resultats que es pretén aconseguir en la perspectiva de les necessitats que s'estableixen des dels mercats de treball. Una lectura que se'n pot fer és que manté una inspiració econòmica, que arriba a dominar la pedagògica, fins al punt que «tot el que s'inverteix en educació ha de ser rendible» (Banc Mundial, 1996).

El Banc Mundial també advoca per la formació professional, però la insereix en un conjunt de mesures que conformen una estratègia que tendeix al creixement i al desenvolupament, i això des d'una perspectiva internacional. A més a més, aposta fort per crear un context polític favorable a la formació, aspecte que no s'aconseguirà sense la contribució de les institucions privades, que actuen de manera complementària a la governamental. Aquest aspecte serà fortament criticat per autors com Lauglo (1996), que increparà l'organisme esmentat per la mancança relativa d'un interès públic cap a la formació, a més a més de remarcar la inconsistència notòria dels seus arguments.

(13) Tal com s'indica en COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES. COM 590 final. (29.11.1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Op. cit.

D'altra banda, les teories del Banc Mundial contrasten amb la política aplicada per un altre organisme internacional, l'OCDE (Lauglo, 1996:225). Aquest organisme internacional considera molt més constructiu reformar activament els sistemes educatius professionals per assimilar els nous canvis, posant més èmfasi en l'aprenentatge (*input*) que en els resultats (*output*) oferts des del mercat (Burnett, 1996:216). Mentrestant, el Banc Mundial opina que la formació professional «hauria de concentrar-se més en les mesures compensatòries, mentre que es requereixen intervencions selectives i parcials en què hi hagi beneficis socials importants de formació» (Banc Mundial, 1991:10).

I és que, segons el Banc Mundial, en alguns casos la despesa pública en aspectes de formació professional no és satisfactòria, precisament per aquest caràcter compensatori que la porta a complir objectius, a vegades, molt vagues: la reducció de la desocupació juvenil, la creació d'una reserva de treballadors qualificats que atreguin les noves inversions de capital, etc. Amb l'absència d'un creixement substantiu de l'ocupació, aquestes polítiques han portat a una formació professional en què es prioritza la quantitat sobre la qualitat dels recursos utilitzats.

Les reaccions del Banc Mundial, la font més extensa quant a suport financer per a la formació a escala internacional, enfront dels seus detractors no es van fer esperar, a pesar que les inversions en formació professional mai no han format part d'una estratègia més àmplia per dirigir les qüestions polítiques. En els anys setanta, les avaluacions dutes a terme pels departaments d'Educació i Formació de l'organisme esmentat van començar a incrementar els seus dubtes pel que fa a la relació cost-efectivitat de l'escolarització en el vessant professional: costos alts, nivells baixos, massa graduats i dificultat de fer pronòstics de demandes de destreses. El Banc Mundial va anar restringint els seus recursos financers per a aquest nivell educatiu, canviant les prestacions d'una educació professional diversificada a una formació i preparació professional molt puntuals, i amb l'ajuda d'autoritats nacionals. Volia mostrar, així, com les destreses tècniques són més ben impartides en el lloc de treball, i amb això la seva intenció es va concentrar a canalitzar tots els seus esforços sobre l'educació general. El sector privat, des d'aquesta òptica particular, hauria de trobar-se directament implicat en la provisió, finançament i govern de l'escolarització vocacional (Bennell, 1996). Alhora, els canvis reflectien una major i creixent disposició per part del Banc per trobar camins més importants i més eficients per proveir formació, sempre des de l'òptica de la necessitat peremptòria de formar en competències especialitzades, i no generals, pel fet de no trobar aquesta via no econòmica per poder-la portar a terme.

Com a resposta als seus plantejaments, i ja per acabar, des de la meitat dels anys vuitanta, l'esmentat Banc Mundial va començar a emfasitzar el paradigma de la qualitat en la formació (Samoff, 1996). A partir d'aquest moment es va pressentir la manca notable d'atenció d'aquest or-

ganisme sobre les qüestions econòmiques dirigides a la formació pública i l'ascensió notable en el panorama internacional de les formacions privades. La pressió cada vegada més creixent per acatar reformes polítiques per assegurar el desenvolupament de destreses i competències en resposta als canvis econòmics va comportar millores substancials en el contingut polític i analític de les operacions d'inversió en aquest terreny (Banc Mundial, 1991:65).

Reflexions finals

Concloent, es pot dir que l'educació i la formació tenen un efecte definitiu tant en l'individu com en la societat, i per tant s'han de revisar els beneficis tant econòmics com socials que reporten, i il·lustrar d'aquesta manera que, en definitiva, l'educació és un element determinant molt potent del benestar social i econòmic. Els beneficis econòmics de l'educació i de la formació són, com hem vist, multiformes, tot i que es podrien categoritzar en: intensificació del creixement econòmic, millora de la productivitat en l'empresa, millora del poder adquisitiu dels subjectes (sous més alts i millors), i òptimes perspectives laborals.

Des d'aquesta filosofia, s'ha d'emfasitzar necessàriament l'òptica del *lifelong learning* (o «aprenentatge al llarg de tota la vida», tòpic que resulta esmentat de manera recurrent), en vista de tots els canvis que succeeixen avui, demogràfics, tecnològics i socioeconòmics. Tot això implica un canvi del model tradicional d'educació i formació professionals inicials cap a un model molt més flexible i continu, sense ruptures ni barreres institucionals, cap als quals es maximitzin els beneficis de la inversió. Si s'hi afegeix el compromís dels generadors d'ocupació envers aquest projecte (ajuts financers, per exemple), per part dels governs, i la responsabilitat adquirida pels mateixos individus, veritables actors del seu projecte de vida, es pot augurar un increment d'interès i conseqüents accions en formació professional més enllà de l'escola. Les implicacions serien, lògicament, molt més enriquidores per a aquest projecte formatiu, ja que es tractaria que, lluny d'un enfocament concret sobre objectius escolars, la perspectiva permanent impliqués una ampliació del paper i les responsabilitats de l'escola. D'aquesta manera, la missió de l'escola seria posar fonaments per a futurs aprenentatges, i no donar paquets ja acabats. Així, els centres formatius es dedicarien a les seves veritables funcions, com ara la difusió de la capacitat de motivació, d'aprendre el que és nou i de «reaprendre» (OCDE, 1997:317). Tot plegat, sense perdre de vista l'equilibri òptim que ha de mantenir amb altres marcs tant postescolars com extraescolars.

Mirant d'acabar aquesta exposició, tot i ser conscients que el tema que s'hi considera podria ser molt més extens i constituir per si mateix tema per a molts d'altres projectes, investigacions i referències, en definitiva, molt més extenses que les que hem tractat aquí, podríem concloure preveient un futur prometedor per al vessant de la formació professional unida al referent productiu en el context europeu. I és que assistim, tal com afirma Lázaro (1996), a una progressiva però evident consolidació en les definicions de polítiques educatives orientades certament a reformes convergents, tant en una escala general com, més interessant i constructiu en el nostre cas, en la professional, per poder relançar el «capital humà», ja esmentat anteriorment, com un recurs necessari per a la bona marxa dels mercats europeus.

Referències bibliogràfiques

- BANC MUNDIAL: *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.
- BENNEL, P.: «Using and abusing rates of return: a critique of the World Bank's 1995 education sector review», a *International Journal Educational Development*. Regne Unit. Vol.16, núm. 3, 1996, pp. 235-248.
- BURNETT, N.: «Priorities and strategies for education. A World Bank review: the process and the key messages», a *International Journal of Educational Development*. Regne Unit. Vol. 16, núm. 3, 1996, pp. 215-220.
- COLEMAN, J. S.; TORSTEN, H.: *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*. Madrid: Narcea, 1989.
- COMELIAU, C.: «Los retos de la globalización», a *Perspectivas*. París. Vol. XXVII, núm. 1, 1997, març, pp. 27-32.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: 236 final (02.06.1989). *Comunicación de la Comisión al Consejo. Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992*. Brussel·les: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1989.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 397 final (18.12.1991). *Memo-rándum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los Años 90*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 700 final (05.12.93). *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo xxi*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993a.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 457 final (29.09.93). *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993b.

- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993c.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 590 final (29.11.1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995a.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM. 250 final (13.03.1995). Comunicació a la Comissió. *Propuesta de decisión del Consejo sobre Actividades de la Comisión en materia de análisis, investigación, cooperación y acción en materia del empleo*. ESSEN. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995b.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 471 final (02.10.96). Comunicació a la Comissió. *Aprender en la sociedad de la información. Acción para una iniciativa europea de educación (1996-8)*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996a.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 389 final (24.07.96). *Green Paper-Living & Working in the Information Society. People First*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996b.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 2000 final. Sup 5/97: *Agenda 2000. Por una Unión más fuerte y más amplia*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997a.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 390 final (23.07.97). *The Social and Labour Market Dimension of the Information Society. People First. The Next Steps*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997b.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 180 final (30.04.1997). *Informe de la Comisión: sobre el acceso a la formación continua en la Unión* (Recomanació del Consell de 30 de juny de 1993). Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997c.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 390 final (23.07.97). *The Social and Labour Market Dimension of the Information Society. People First. The Next Steps*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997d.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES: COM 2000 final (Sup 5/97). *Agenda 2000. Por una Unión más fuerte y más amplia*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997e.
- COMISSIÓ EUROPEA: *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- COMISSIÓ EUROPEA: «Especial Cumbre de Empleo». *Forum-Empleo y Asuntos Sociales*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.
- COMISSIÓ EUROPEA: *Propuesta de orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros en 1998*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998.

- ELIASSON, G.: «La eficiencia educativa y los mercados para la competencia», a *Revista Formación Profesional-CEDEFOP: Formación y mercado de trabajo*. República Federal d'Alemanya. 2, 1994, pp. 12-21.
- ELIASSON, G.: «Las premisas de la educación y formación permanentes», a *Revista Formación Profesional-CEDEFOP: la educación y la formación permanentes: pasado y futuro*. República Federal d'Alemanya. 8/9, 1996, pp. 1-4.
- FINEGOLD, D.: «Education Training and Economic Performance in Comparative Perspective», a *Oxford Studies in Comparative Education*. Regne Unit. 1, 1991, pp. 57-69.
- GALBRAITH, J. K.: *Una sociedad mejor*. Barcelona: Crítica, 1986.
- HADDAD, W.: «La globalización de la economía: repercusiones en la educación y en la formación de competencias», a *Perspectivas*. París. Vol. XXVII, 1, 1997, març, pp. 33-39.
- HASAN, A.: «La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación», a *Revista Formación Profesional-CEDEFOP: Formación y mercado de trabajo*. República Federal d'Alemanya. 2, 1994, pp. 13-24.
- HUGHES, P.: «Educación y trabajo: diálogo entre dos mundos», a *Perspectivas*. París. Vol. XXVII, 1, 1997, març, pp. 7-16.
- JARRIS, P.: «Continuing Education in a Late-modern or Global Society: Towards a theoretical framework for comparative analysis», a *Comparative Education*. Regne Unit. Vol. 32, 2, 1996, pp. 233-246.
- LAUGLO, J.: «Banking of education and the uses of research. A critique of: World Bank, priorities and strategies for education», a *International Journal Educational Development*. Regne Unit. Vol. 16, 3, 1996, pp. 221-233.
- LÁZARO LORENTE, L. M.: «Educación, formación y empleo en los países desarrollados», a *Monogràfic Educación, formación y empleo en países desarrollados. Revista Española de Educación Comparada*. Madrid. 2, 1996, pp. 13-75.
- LÁZARO LORENTE, L. M.; MARTÍNEZ USARRALDE, M. J.: *Educación, empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. València: Universitat de València, 1999.
- MALLAMPALLY, P.: «Empresas multinacionales y desarrollo de los recursos humanos», a *Perspectivas*. París. Vol. XXVII, 1, 1997, març, pp. 59-79.
- MCGINN, N. F.: «El impacto de la globalización en los sistemas educativos nacionales», a *Perspectivas*. París. Vol. XXVII, 1, 1997, març, pp. 41-52.
- OCDE: *Vocational Education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1994.
- OCDE: *Study Group on Education and Training Report. Accomplishing Europe through Education and Training*. Text 1. Document electrònic, sense paginar. 1995a.
- OCDE: *Study Group on Education and Training Report. Accomplishing Europe through Education and Training*. Text 2. Document electrònic, sense paginar. 1995b.

- OCDE: *Análisis del panorama educativo. Indicadores OCDE 1995*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 1995c.
- OCDE: «La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa», a *Revista de Educación*. Madrid. 312, 1997a, pp. 307-330.
- OCDE: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. París: OCDE, 1997b.
- OCDE: *Análisis del panorama educativo*. Madrid: OCDE, 1997c.
- OCDE: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. París: OCDE, 1998.
- ORTIZ DÍAZ, J.: «El principio de subsidiariedad en la Comunidad Europea», a *II Jornadas sobre la Comunidad Europea*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 1995. pp. 97-105.
- PEDRÓ, F.: «Cenicienta, el Rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea», a *Monográfico Educación, formación y empleo en países desarrollados. Revista Española de Educación Comparada*. Madrid. 2, 1996, pp. 75-101.
- PETRELLA, R.: «Las trampas de la economía del mercado para la formación del futuro: más que un anuncio, la necesidad de una denuncia», a *Revista Formación Profesional, elemento constructor de la UE. Políticas y programas comunitarios*. República Federal d'Alemania, núm. 3, 1994, pp. 28-34.
- RETUERTO DE LA TORRE, E.: «¿Nuevas cualificaciones, o una nueva forma de entender la profesión?», a *Revista Formación Profesional-CEDEFOP: Esencia de las cualificaciones*. República Federal d'Alemania. 2, 1991, pp. 8-10.
- RETUERTO DE LA TORRE, E.: «Ensayos de aproximación entre los sistemas de cualificación profesional en la Unión Europea», a *Monográfico Educación, formación y empleo en países desarrollados. Revista Española de Educación Comparada*. Madrid. 2, 1996a, pp. 101-117.
- RETUERTO DE LA TORRE, E.: «El difícil encuentro entre Formación Profesional y empleo; elementos de convergencia en la Unión Europea», a *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. València: Universitat de València, 1996b, pp. 37-46.
- RIFKIN, J.: *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós, 1994. Estado y Sociedad.
- RUBERTI, A.: «La política de formación profesional de la Unión Europea», a *Revista Formación Profesional, elemento constructor de la UE. Políticas y programas comunitarios*. República Federal d'Alemania, núm. 3, 1994, pp. 9-13.
- SAMOFF, J.: «Which Priorities and Strategies for Education?», a *International Journal Educational Development*. Regne Unit. Vol.16, 3, 1996, pp. 249-271.
- UNESCO: *Convention on Technical and Vocational Education*. Document policopiat INTERNET, sense paginar, 1989.

WORLD BANK: *A world Bank Policy Paper: Vocational and Technical Education and Training*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 1991.

Paraules clau

Pedagogia comparada

Formació professional

Formació contínua

Transició escola vida

Inserció professional

Inserció laboral

Sistema educatiu

Abstracts

El artículo plantea el estudio de la formación profesional partiendo de la importancia estratégica que tanto la educación como la formación poseen en las agendas europeas actuales, de cara a lograr una mayor competitividad y eficacia en el mercado de trabajo. Para ello se analizará la interacción de la primera con dos variables: en primer lugar, la globalización y el impacto que provoca sobre la formación continua. En segundo lugar, la atención se centrará sobre el binomio formación-empleo, estudiando la hipótesis de que a mayores niveles de formación adquirida, los individuos tendrán empleos mejor pagados y en mejores condiciones, tal y como sostiene la OCDE. Desde este presupuesto, también se enfatiza la transcendencia de una sólida formación continua por parte del trabajador, que conecta directamente con las políticas educativas actuales de la Unión Europea, bajo el epígrafe de «lifelong learning» y sus consiguientes repercusiones y nuevas responsabilidades que recaen sobre la figura del empleador y del sujeto que se forma, verdadero protagonista.

Cet article présente l'étude de la formation professionnelle en partant de l'importance stratégique que tant l'éducation que la formation possèdent dans les priorités européennes actuelles afin d'obtenir une plus grande compétitivité et efficacité sur le marché du travail. Pour cela, on analysera l'interaction de la première avec deux variables: en premier lieu, la globalisation et l'impact qu'elle a sur la formation continue. Par la suite, on centrera notre attention sur le binôme formation-emploi, en étudiant l'hypothèse suivante: une amélioration du niveau de formation entraînerait-elle des emplois mieux payés ainsi que des conditions plus favorables, comme le soutient l'OCDE? A partir de cette hypothèse, on souligne aussi la transcendence d'une formation continue solide de la part du travailleur, qui est directement mis en contact avec les politiques éducatives actuelles de l'Union Européenne sous l'épigraphe «lifelong learning» et de ses répercussions consécutives et de ses nouvelles responsabilités qui retombent sur l'employeur et sur le sujet qui reçoit la formation et qui est, en fait, le véritable protagoniste.

This article studies vocational education, taking as its starting point the strategic importance that both education and training have on current European agendas, in order to achieve greater competitiveness and efficiency in the labour market. To do so, the interaction of vocational education with two variables is analysed. Firstly, globalisation and its impact on continuous education. Secondly, the training-employment relationship is analysed, studying the hypothesis that the higher people's level of training, the better they will be paid and better working conditions they will have, as the OCDE asserts. Based on this assumption, the importance of solid continuous training on the part of the worker is emphasised. This is directly linked to the European Union's current educational policies, christened «lifelong learning», and their consequences and new responsibilities which are given to the employer and the trainee, who is really most important.