

13

# Documents

## Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya, 2001-2008

Volum 1:

El marc normatiu  
i la seva aplicació



Consell Superior  
d'AVALUACIÓ  
del Sistema Educatiu



13

# Documents

## Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya, 2001-2008

Volum 1:

El marc normatiu  
i la seva aplicació



Consell Superior  
d'AVALUACIÓ  
del Sistema Educatiu

## **Autors de l'estudi**

Pilar Pineda Herrero (dir.), M<sup>a</sup> Jesús Martínez Usarralde, Rafael Merino Pareja, Ramon Plandiura Vilacís, Eduardo Rojo Torrecilla, Cristina Suárez Gost, Andreu Termes López. Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació (GAPEF)–Grup Interuniversitari de Política Educativa (GIPE). Universitat Autònoma de Barcelona

## **Coordinació de l'estudi des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu**

Emili Palacios González. Tècnic superior del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Educació

### **Amb la col·laboració de:**

Direction gestion stratégique i de la formation professionnelle de Québec

Alain Rousseau

Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP)

Irene Psifidon

Experts de comunitats autònomes espanyoles

Belén Espejo Villar (Castella i Lleó)

Rocío Llorente (Andalusia)

Elisa Jato Seijas (Galícia)

Luis Maria Naya Garmendia (País Basc)

IES La Garrotxa (Olot)

Dani Bernard

Albert Bramon

Teresa Puyolras

Tomàs Segundo

IES Lacetània (Manresa)

Toni Arnaste

Jaume Barniol

Francesc Delis

Juan José Guimerà

Eusebi Pajuelo

Montse Perramon

CIFO Tarragona

Teresa Chaparro

Manuel Garcia

Elena de la Torre

CIFO Sant Feliu

Jordi Carulla

Sonia La Torre

Pedro Sanz

Barcelona BCN Formació Professional

Ricard Coma

Teresa Lloret

Consell de la Formació Professional de Terrassa

Josep Maria Marco

Josep Pàmies

Consell de Cambres de Comerç de Catalunya

Narcís Bosch

Montse Sala

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Ferran Castrillo

Xavier Farriols

Àngels Font

Ramon Prujà

Institut Català de les Qualificacions Professionals

Francesc Ranchal

© Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Departament d'Educació

Generalitat de Catalunya

Barcelona, setembre de 2009

**ÍNDEX**

<b>Pròleg.....</b>	<b>5</b>
<b>Presentació.....</b>	<b>7</b>
<b>Marc normatiu i implantació de les mesures sobre formació professional a Catalunya. Introducció .....</b>	<b>13</b>
<b>1. La formació professional en el context europeu i internacional. Recomanacions dels organismes internacionals.....</b>	<b>17</b>
1.1. Anàlisi de normes i documents d'organismes internacionals.....	17
1.1.1. Organització Internacional del Treball	
1.1.2. Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic	
1.2. Anàlisi de la normativa comunitària sobre educació i formació professional.....	23
1.2.1. El Tractat de la Comunitat Europea	
1.2.2. La posada en marxa de la política comunitària de FP i l'Estratègia de Lisboa	
1.2.3. La política comunitària en matèria de FP en el període 2004-2006	
1.2.4. La política comunitària de FP en el període 2007-2008	
1.3. Estratègia europea d'ocupació.....	47
1.3.1. Les directrius comunitàries sobre l'ocupació en el període 2001-2003	
1.3.2. Les noves directrius per a l'ocupació en el marc de l'Estratègia Europea d'Ocupació en el període 2003-2004	
1.3.3. Les noves directrius sobre l'ocupació en el període 2005-2008	
1.3.4. Les directrius de polítiques d'ocupació per al període 2008-2010	
<b>2. La formació professional en el context nacional i estatal. Recomanacions i acords sobre la formació professional.....</b>	<b>61</b>
2.1. Els plans generals de formació professional de Catalunya .....	63
2.1.1. I PGFPC 2003-2006	
2.1.2. II PGFPC 2007-2010	
2.2 L'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana (2005-2007), la seva revisió i nou impuls (2008-2011) .....	65
2.3. Els plans generals d'ocupació de Catalunya .....	67
2.3.1. PGOC 2003-2005	
2.3.2. PGOC 2006-2008	
<b>3. Marc normatiu de la formació professional reglada a Catalunya .....</b>	<b>69</b>
3.1. Context i ubicació del sistema legislatiu de la formació professional .....	69
3.1.1. Els referents europeus	
3.1.2. El marc constitucional	
3.1.3. El marc estatutari	
3.1.4. Una aproximació al sistema competencial	
3.2. La legislació educativa estatal de referència .....	76
3.2.1. La LOGSE	
3.2.2. La LODE	

3.2.3. La LOE	
3.2.4. La LOGFP	
<b>3.3. La legislació educativa catalana i els plans i pactes de referència.....</b>	<b>90</b>
3.3.1. El Pacte Nacional per a l'Educació i l'Acord Estratègic	
3.3.2. Els plans generals de FP	
3.3.3. La Llei de Formació d'Adults	
3.3.4. La Llei d'Educació de Catalunya	
<b>3.4. El sistema de FPR i la legislació laboral i d'ocupació pública.....</b>	<b>94</b>
3.4.1. La formació professional i la legislació estatal i catalana d'ocupació	
3.4.2. La formació professional, la legislació laboral i la legislació sobre la funció pública	
<b>3.5. La programació de la formació professional.....</b>	<b>98</b>
3.5.1. La programació	
3.5.2. Els processos de matriculació	
<b>3.6. L'estructura i organització del sistema de la FPR i la seva relació amb els camps professionals.....</b>	<b>102</b>
3.6.1. Els objectius de la FPR	
3.6.2. L'accés a la FPR	
3.6.3. Els títols de la FPR	
3.6.4. La FPR i els camps professionals	
3.6.5. L'estructura de la FPR	
<b>3.7. Els mecanismes d'administració, gestió i revisió del sistema en el seu conjunt.....</b>	<b>106</b>
3.7.1. L'ICQP	
3.7.2. La Direcció General d'Ensenyaments Professionals	
<b>3.8. Els instruments de seguiment, inspecció i supervisió.....</b>	<b>108</b>
<b>3.9. La regulació específica dels centres de FPR .....</b>	<b>110</b>
3.9.1. Els centres ordinaris	
3.9.2. Els centres privats concertats	
3.9.3. Les especialitats de la formació professional	
3.9.4. Els centres integrats	
3.9.5. Els centres de referència	
<b>3.10. El catàleg de títols i certificacions.....</b>	<b>114</b>
3.10.1. Els títols i els certificats	
3.10.2. El catàleg	
<b>3.11. Les famílies professionals .....</b>	<b>117</b>
<b>3.12. L'acreditació, certificació i validació dels aprenentatges professionals ..</b>	<b>118</b>
3.12.1. Les previsions estatals	
3.12.2. Les acreditacions a Catalunya	
<b>3.13. La flexibilitat del sistema.....</b>	<b>121</b>
3.13.1. La modalitat no presencial	
3.13.2. Les mesures flexibilitzadores del Decret 240/2005	
<b>3.14. Les convalidacions i transferències de crèdits .....</b>	<b>124</b>
<b>3.15. Els accessos i passarel·les dins del sistema .....</b>	<b>127</b>
3.15.1. L'accés a la FPR	
3.15.2. De la FPR als ensenyaments universitaris	
<b>3.16. La informació i orientació professional .....</b>	<b>129</b>
<b>3.17. El rol de les administracions locals en la FPR.....</b>	<b>131</b>
<b>3.18. El rol dels agents socials i econòmics en la FPR .....</b>	<b>133</b>

<b>4. Implantació de les recomanacions i mesures sobre formació professional a Catalunya .....</b>	<b>135</b>
4.1. Metodologia.....	137
4.2. L'adequació de la FPR a les necessitats del sistema productiu .....	139
4.2.1. L'evolució del mercat de treball i les demandes de qualificació	
4.2.2. L'evolució del sistema educatiu i de la formació professional	
4.2.3. El grau d'adequació de l'oferta formativa a la demanda	
4.2.4. Propostes d'interfície entre formació i demandes de qualificació	
4.3. La millora de la FPR .....	156
4.3.1. Augment de les persones que fan estudis de FPR	
4.3.1.1. Evolució de la matrícula de FP	
4.3.1.2. Els fluxos i els itineraris formatius de formació professional	
4.3.1.3. El fracàs o l'abandonament de la formació professional	
4.3.2. Augment de la inserció laboral dels estudiants de FPR	
4.3.3. Millora de la formació en centres de treball	
4.3.4. Potenciació de la flexibilitat del sistema de FPR	
4.3.5. Millora dels currículums de FPR	
4.3.6. Creació de centres integrats	
4.3.7. Foment de mecanismes per a l'acreditació de competències	
4.3.8. Desenvolupament del catàleg de qualificacions	
4.3.9. Desenvolupament d'un sistema integral d'informació i orientació professional	
4.3.10. Foment de la mobilitat internacional	
4.4. Consideracions finals .....	204
<b>5. Annexos.....</b>	<b>209</b>
5.1. Annex estadístic.....	209
5.2. Jornades d'informació i orientació professional.....	242
<b>6. Glossari.....</b>	<b>243</b>
<b>7. Bibliografia i documents.....</b>	<b>247</b>
7.1. Referències bibliogràfiques.....	247
7.2. Pàgines web.....	265
7.3. Normativa i documents de referència.....	267

## PRÒLEG

En compliment dels objectius definits al *Pla d'Avaluació del Departament d'Educació (2005)*, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha dut a terme l'anàlisi i avaluació del sistema de formació professional reglada (inicial) a Catalunya. L'estudi d'un període de vuit anys de vigència de l'actual sistema pot aportar importants elements de reflexió per a la seva millora i per a la seva millor adequació a les demandes socials i econòmiques. Efectivament, la formació professional reglada (FPR), en la seva estructuració vigent, definida en la *Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, va finalitzar el seu procés d'implantació i generalització a Catalunya el curs 2001-2002. Posteriorment, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)* ha introduït modificacions en el sistema — implantades en iniciar-se el curs 2006-2007—, que també han estat objecte del nostre anàlisi.

L'eficàcia, la qualitat i l'equitat són característiques que la ciutadania dels països democràtics demana a les polítiques públiques i a les quals també ha de respondre la política educativa. Les tres característiques, considerades de manera dinàmica i transformadora, han de fer de l'educació i de la formació un instrument de desenvolupament i cohesió social.

Per respondre a aquesta demanda social és necessari establir dispositius que avaluin la política educativa i mesurin l'impacte del sistema educatiu amb la finalitat de rendir comptes a la societat. En aquest sentit, l'informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, conegut com *Informe Delors*, diu: "L'avaluació de l'educació ha de ser concebuda en sentit ampli. No té com a únic objectiu l'oferta educativa i els mètodes d'ensenyament, sinó també el finançament, la gestió, l'orientació general i la consecució d'objectius a llarg termini".

Sobre aquestes bases, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha construït un model integrador d'avaluació des d'una perspectiva sistèmica que considera dues realitats: d'una banda, el sistema de formació professional reglada i les institucions educatives, essent el centre educatiu i de formació – destinatari principal de la millora del sistema – l'eix de l'avaluació; i, de l'altra, els objectius, continguts i resultats de la FPR com a resposta a les necessitats de l'entorn socioeconòmic català i als interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat.

Els resultats d'aquesta avaluació s'ofereixen a la comunitat educativa en diferents volums de la col·lecció "Documents" i en la col·lecció "Informes d'Avaluació", que edita periòdicament el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Avui presentem el primer volum que, juntament amb el segon, ofereix l'anàlisi, les reflexions i les recomanacions envers el futur sobre la normativa educativa i laboral que afecta la formació professional reglada



(cicles formatius de grau mitjà i cicles formatius de grau superior), així com la seva aplicació i desplegament.

En volums successius s'oferiran elements d'anàlisi, reflexions i recomanacions d'actuació sobre la política educativa i la seva gestió, sobre els centres educatius i els seus efectius (direcció, gestió, professorat, alumnat, recursos) i sobre la qualitat de la inserció professional dels titulats. Tota aquesta tasca es clourà amb un informe final de conclusions i propostes de millora del sistema de formació professional reglada (que serà publicat en la col·lecció "Informes d'Avaluació").

Tenim l'esperança que els resultats d'aquest treball aportin reflexions i pautes que permetin contribuir a la millora del sistema de formació professional com a eina de desenvolupament socioeconòmic del nostre país.

JOAQUIM PRATS CUEVAS

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

## PRESENTACIÓ

L'eficàcia, la qualitat i l'equitat són característiques que la ciutadania dels països democràtics demana a les polítiques públiques i a les quals ha de respondre igualment la política de formació professional. Les tres característiques, considerades de manera dinàmica i transformadora, han de fer de l'educació i de la formació professional un instrument de desenvolupament i de cohesió social.

Per respondre aquesta demanda social es fa necessari establir dispositius que avaluin la política de formació professional en el seu conjunt i que mesurin el seu impacte amb la finalitat de rendir comptes a la societat. És a dir, l'avaluació de la formació professional ha de tenir una perspectiva sistèmica i ha d'ésser concebuda amb un doble propòsit: com a instrument de control al servei d'una societat que vol conèixer els objectius del sistema i el rendiment que s'obté de l'important esforç que representa (rendiment de comptes) i com a instrument de millora i optimització del mateix sistema i dels seus resultats, expressats en forma de qualitat formativa i ocupacional.

Sobre aquestes bases, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha construït un model integrador d'avaluació que considera dues realitats: una, el sistema i els subsistemes de formació professional; l'altra, les institucions, els agents i els destinataris del sistema. Així mateix, aquest model d'avaluació ha permès constatar fins a quin punt els objectius i els continguts de la formació professional reglada (FPR) responen a les demandes i necessitats de l'entorn socioeconòmic i als interessos, motivacions i capacitats dels destinataris.

### *Conveniència i oportunitat de l'avaluació de la FPR*

Després de més de trenta anys d'existència (*Ley de Educación* de 1970), i malgrat haver sofert variacions substancials en la seva estructura i composició, es considera que és hora d'avaluar el sistema de formació professional reglada o inicial.

La generalització de l'actual FPR, més coneguda com "els cicles", es va produir el curs 2001-2002, en aplicació de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Es tracta d'un període temporal de funcionament que es pot considerar curt, però que és raonable per avaluar el grau d'èxit o fracàs dels diferents factors que conformen el sistema. Si bé és cert que, des de fa anys, s'elaboren sistemàticament avaluacions parcials, aquestes anàlisis estan destinades principalment a valorar la transició de l'escola al treball.<sup>1</sup>

D'altra banda, hi ha raons d'interès social, econòmic i educatiu que fan necessari, avui més que mai en un període de crisi econòmica, emprendre l'avaluació de la formació professional reglada analitzada en la seva globalitat i que serveixi per relacionar-la amb el progrés socioeconòmic del país. Aquestes motivacions són de caràcter general i específic.

---

<sup>1</sup> En aquest sentit, és de gran interès l'*Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral* (EETFIL), que es pot consultar a <http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=/t13/p451&O=inebase&N=&L>

Entre les motivacions de caràcter general hi ha les següents:

- a. La necessitat de crear una cultura de l'avaluació com a instrument per a la millora contínua, l'estimulació de la transparència i el rendiment de comptes, que repercuteixin positivament en el funcionament del sistema
- b. La necessitat de considerar la diversitat i l'heterogeneïtat de les òptiques amb les quals es mira la formació professional. D'una banda, l'òptica política, que contempla la FPR, principalment, des del funcionament institucional; de l'altra, l'òptica social que se centra a considerar els resultats de l'acció formativa i la seva adequació a les demandes d'inserció laboral; i, en tercer lloc, l'òptica economicoempresarial que considera, sobretot, la utilitat dels aprenentatges i el domini de les competències adquirides.
- c. La necessitat d'augmentar les taxes d'escolarització en formació professional i el volum de graduats com a instrument per a la millora de la competitivitat, tant en termes quantitius com qualitatius, en el marc d'una economia basada en el coneixement.
- d. La conveniència de valorar la creació i l'adquisició de competències socials i laborals com a punt de trobada entre el món del treball i la societat i el món educatiu, així com a element de millora del capital humà, font principal de coneixement i innovació.
- e. El nivell d'inversions i innovacions dutes a terme i l'existència de fortaleeses i possibles debilitats reclamen abordar l'avaluació amb una perspectiva que permeti detectar les carències i aplicar les mesures correctores adequades.

Entre les motivacions de caràcter específic cal citar les següents:

- a. La necessitat de situar la FPR a la llum del conjunt del sistema educatiu i de la normativa aplicable, considerant les preferències formatives dels ciutadans, les demandes del mercat de treball, la coherència entre els estudis fets i el lloc de treball ocupat i els objectius de cohesió social de la formació.
- b. La necessitat de fer una anàlisi de l'estat de situació del sistema de FPR quant a l'estructura, l'organització i la gestió, amb la finalitat de millorar-lo i de fer-lo més eficaç i eficient.
- c. La conveniència d'oferir al professorat reflexions, orientacions, pautes i informacions que li permetin millorar la seva actuació pedagògicodocent i que contribueixin a la seva actualització conceptual i metodològica.
- d. La necessitat d'oferir a l'alumnat elements de reflexió i anàlisi sobre la formació que estan rebent, com a eina que contribueixi a la seva inserció professional.
- e. La necessitat d'integrar de manera efectiva la formació professional dels cicles de grau mitjà en el marc dels sistemes formatius de la Unió Europea.
- f. La necessitat d'integrar també de manera efectiva la formació professional dels cicles de grau superior en el marc de l'educació superior.

- g. Finalment, l'interès de donar passos decidits cap a la integració dels ensenyaments professionals en el marc de la formació permanent.

### *Tipologia, objectius i continguts de l'avaluació*

Considerant aquest marc d'objectius i oportunitats de l'avaluació de la FPR, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha definit una tipologia específica, ha marcat uns objectius i ha concretat uns continguts d'avaluació.

En primer lloc, l'avaluació del sistema de FPR realitzada afecta el conjunt de centres de Catalunya en els quals s'imparteixen cicles formatius de grau mitjà i/o de grau superior, tant de titularitat pública com de privada concertada, considerat cada un en el marc del seu context general i específic de referència.

En segon lloc, l'avaluació s'ha entès en sentit ampli: es tracta d'una avaluació *ex-post*, ja que afecta un determinat període temporal passat; és una avaluació *de producte*, tot incidint sobre l'anàlisi dels resultats i dels efectes de la FPR en relació amb els objectius que té assignats i sobre l'impacte que afecta el context socioeconòmic; es tracta d'una avaluació *de procés*, en valorar aspectes que afecten l'entorn, l'estructura, la qualitat i els recursos de la formació professional reglada. D'altra banda, l'avaluació té també un *caràcter prospectiu*, amb la finalitat d'analitzar les tendències de futur i el camí a seguir a fi que la FPR respongui als nous reptes que puguin plantejar-se-li.

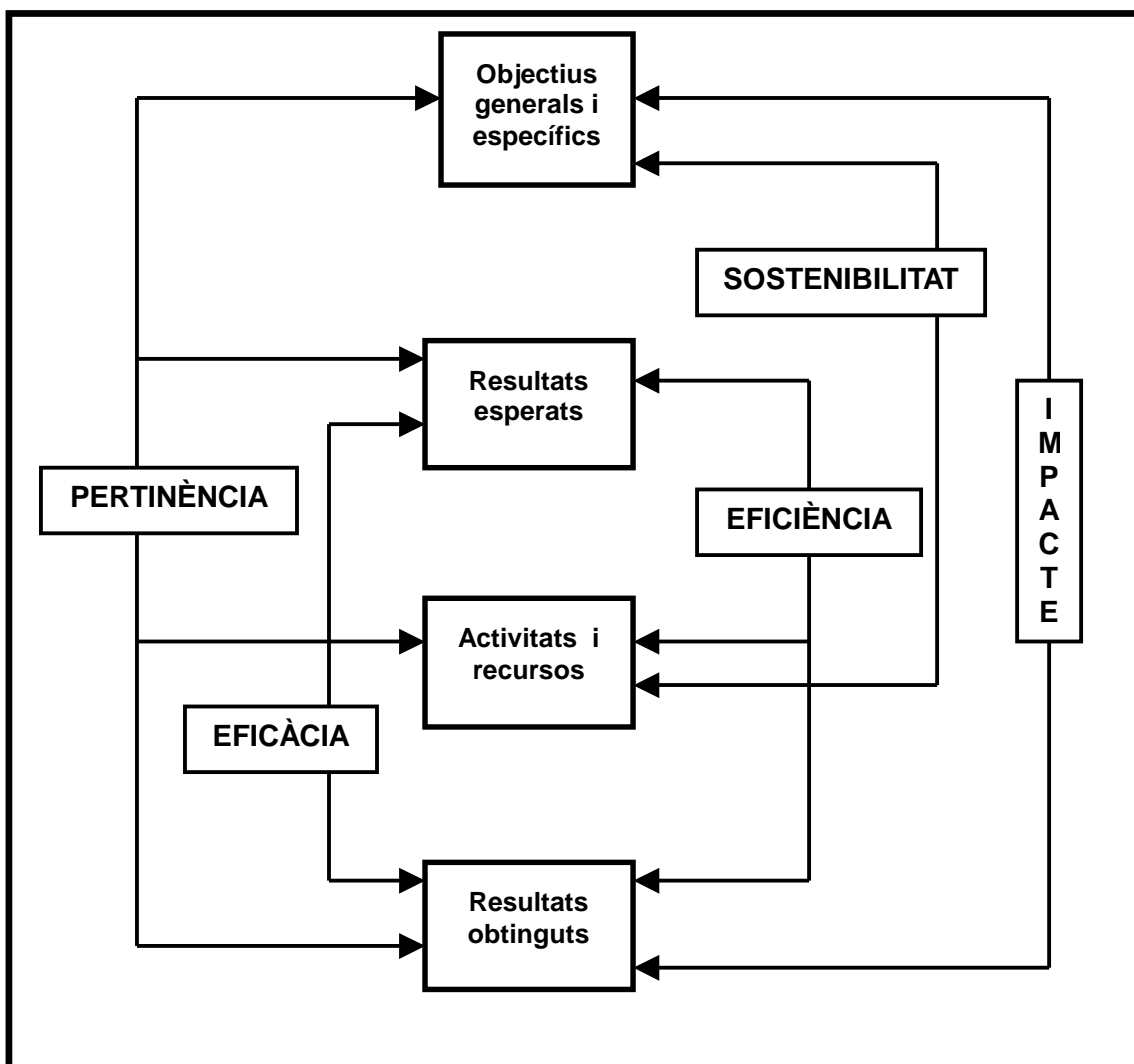
De manera resumida, l'avaluació s'ha centrat en uns objectius i continguts generals, propis d'un sistema educatiu, i en d'altres d'específics de la formació professional. Entre els primers destaca detectar els punts forts i febles del sistema com a factor educatiu i com a instrument d'inserció laboral; efectuar el diagnòstic de la situació del sistema i determinar el seu impacte en termes quantitatius i qualitatius; informar la societat sobre la qualitat del sistema; i fer una acció prospectiva detectant tendències a mitjà i llarg termini.

Com a objectius i continguts específics s'assenyalen els següents:

- Avaluar el grau d'acompliment de les finalitats que políticament, econòmica i social, s'assignen a la FPR.
- Analitzar la percepció social sobre el sistema.
- Valorar l'estructura, l'organització i la gestió de la FPR, tant a escala macro (normativa, administració i gestió política, relació i resposta a les demandes i necessitats del sistema social i econòmic), com micro (centres, estructura de gestió, professorat, alumnat, recursos, titulats, formació en centres de treball, inserció, itinerari professional dels titulats, relació entre capacitats, competències i lloc de treball ocupat, categoria salarial, tipus de contractació, itinerari formatiu un cop aconseguida la titulació...).
- Establir un sistema d'indicadors *ad hoc* que permeti avaluar sistemàticament i cíclicament la FPR ("baròmetre de la FPR").

### Críteris i indicadors d'avaluació

D'acord amb els estàndards d'avaluació comunament utilitzats pels principals organismes i institucions internacionals (Nacions Unides, OCDE, Unió Europea), l'avaluació de la FPR posa l'èmfasi en cinc criteris: pertinència, eficàcia, eficiència, impacte i sostenibilitat. Aquests criteris estan directament relacionats amb els objectius generals i específics esmentats anteriorment i responen a l'estructura lògica del diagrama següent:



- La **pertinència** fa referència, principalment, a la concepció del sistema de FPR. Dit d'una altra manera, la pertinència mesura l'adequació del conjunt del sistema als objectius que li estan assignats per la normativa, les necessitats socials i les demandes econòmiques. Els principals indicadors aplicats s'han establert amb relació a les normes d'ordenació del sistema (lleï marc, legislació específica i sectorial) i a les "agendes" socioeconòmiques (Estratègia de Lisboa, acords per a la competitivitat de l'economia catalana, plans d'ocupació, objectius de cohesió social).
- L'**eficiència** quantifica l'assoliment dels resultats en relació amb una adient combinació de les activitats realitzades i dels recursos destinats. Aquesta

- valoració ha estat quantitativa i qualitativa, tot considerant els recursos financers, els recursos humans, els recursos materials i els organitzatius.
- L'**eficàcia** mesura la correspondència entre l'assoliment dels objectius i resultats i les necessitats i expectatives polítiques, socials i econòmiques de la FPR, sense fer consideració dels costos. En aquest àmbit, s'han tingut en compte indicadors diferents, com ara el model de centres, la capacitat d'innovació, la capacitat d'adaptació a l'entorn, la relació entre l'oferta i la demanda formativa, el valor afegit que suposa l'assoliment de l'èxit acadèmic, la percepció que de la FPR tenen els diferents agents que hi participen.
  - L'anàlisi de l'**impacte** ha permès valorar els resultats del sistema en relació amb la satisfacció de les necessitats i demandes dels titulats i de les empreses, les expectatives socials i econòmiques i els objectius polítics. L'anàlisi de l'impacte ha servit per clarificar, entre d'altres, què és necessari mantenir, reformular o bé donar per finalitzat del sistema. Els blocs d'indicadors analitzats han estat la creació de competències, la vàlua de la formació en centres de treball, la inserció laboral dels graduats, la transferència de saber i tecnologia entre centres i entorn productiu, la distribució territorial de la FPR i la relació de la FPR amb la universitat i la formació al llarg de la vida. Un aspecte molt important de l'anàlisi d'impacte ha estat valorar els resultats de la FPR des de l'òptica del *principi de causalitat*.
  - Finalment, l'aplicació del criteri de **sostenibilitat** ha permès considerar si els resultats de la FPR són susceptibles de continuïtat i millora tant a escala qualitativa com quantitativa, a mitjà i a llarg termini, en allò que fa referència als recursos necessaris a emprar per a la millora del nivell d'ocupació i la seva qualitat, les possibilitats d'innovació, etc.

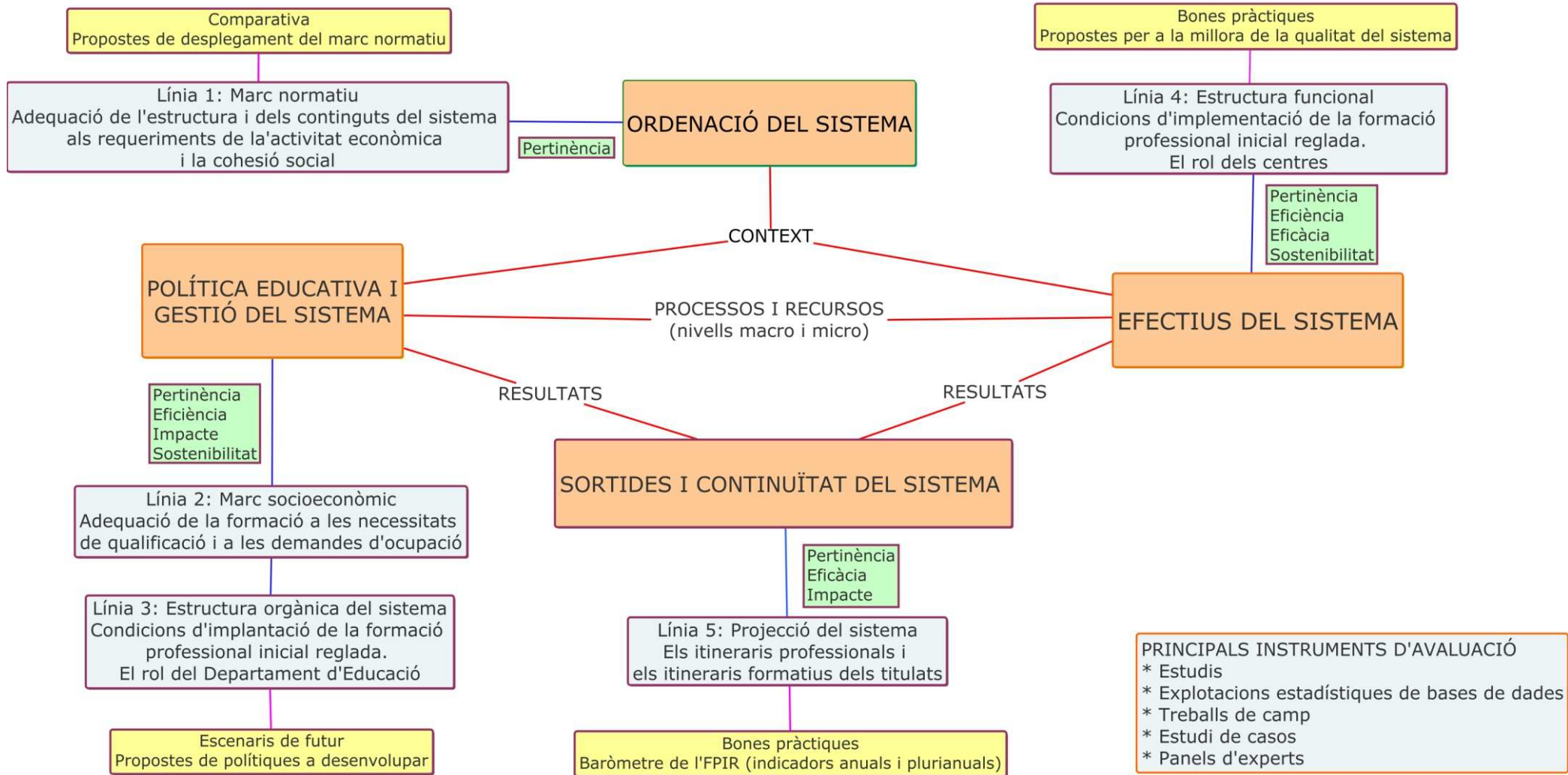
Un desenvolupament íntegre de la metodologia, continguts, paràmetres i indicadors que s'han fet servir en aquesta avaluació estan recollits al *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya* (CSd'A, 2008). El desenvolupament d'aquesta avaluació ha respost al mapa conceptual que es pot veure a la pàgina següent.

EMILI PALACIOS GONZALEZ

Coordinador de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya.  
Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

**REPTES DEL SISTEMA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL REGLADA**  
 - Vehicle de cohesió social  
 - Instrument per a la formació i la qualificació  
 - Eina d'inserció laboral i d'ocupabilitat  
 - Vector d'innovació i competitivitat

**MARC CONCEPTUAL DE L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL REGLADA**



## **MARC NORMATIU I IMPLANTACIÓ DE LES MESURES SOBRE FORMACIÓ PROFESSIONAL A CATALUNYA. INTRODUCCIÓ**

En tot país democràtic, la política educativa té com a trets vertebradors l'equitat, la qualitat i l'eficàcia. El sistema educatiu ha de tendir a la potenciació d'aquests trets i l'Administració educativa té la responsabilitat de mostrar a la ciutadania el grau amb què l'educació els assoleix, contribuint així al desenvolupament i a la cohesió de la societat.

L'avaluació és l'eina central per determinar si el sistema educatiu és eficaç, equitatiu i de qualitat. En aquest marc, l'Administració educativa catalana inicia un procés d'avaluació sistèmica de la FP amb la finalitat de valorar el resultat dels diferents canvis normatius que ha experimentat i la seva resposta a les necessitats actuals de la societat, tot identificant millores que ajudin a avançar, des d'una perspectiva tant nacional com europea.

Aquest estudi s'emmarca dins del Pla d'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya impulsat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. L'informe respon a les línies 1 i 2 d'avaluació de l'esmentat pla. Com s'indica al document de bases del pla d'avaluació (CSd'A, 2008), la línia 1 es concreta a avaluar el context normatiu de la formació professional reglada a Catalunya (FPR) i a fer una anàlisi comparativa dels sistemes de FPR a Catalunya, a les comunitats autònomes d'Espanya més destacades i a determinats països de l'OCDE. La línia 2 se centra en avaluar l'adequació de la política de FPR a les necessitats i oportunitats de qualificació existents a Catalunya, a Espanya i a Europa, que apareixen recollides en les principals agendes i plans de formació.

En resposta a les línies d'avaluació 1 i 2, els objectius que es plantegen en aquest estudi són:

1. Avaluar el marc normatiu en el qual es desenvolupa avui la FPR a Catalunya.
2. Valorar l'adequació de la política de FPR a les necessitats de qualificació i a les demandes d'ocupació, expressades com a directrius a nivell nacional, estatal i comunitari.
3. Analitzar, des d'una perspectiva comparada, els principals models de FPR en diverses comunitats autònomes d'Espanya i de països de l'OCDE.
4. Formular propostes de millora per al desplegament del marc normatiu i de la política educativa de la FPR de cara al futur.

Per a l'assoliment dels objectius esmentats, s'utilitzen quatre perspectives d'anàlisi:

- la perspectiva normativodocumental, amb la revisió del marc normatiu sobre FPR i les directrius comunitàries i nacionals per analitzar l'adequació del seu desplegament,
- la perspectiva d'anàlisi de dades quantitatives, amb la recopilació i interpretació de les dades estadístiques disponibles sobre FP i mercat de treball,



- la perspectiva de treball de camp qualitatiu, amb la realització d'entrevistes a agents clau de la formació professional a Catalunya per recollir la seva visió sobre l'adequació del sistema a les directrius i necessitats actuals,
- i la perspectiva comparada, amb l'anàlisi d'altres models i sistemes de FPR que destaquen a nivell estatal i internacional. Els sistemes de FPR estudiats són, a nivell de comunitats autònomes, Andalusia, Castella i Lleó, Galícia i País Basc, i a nivell internacional, Alemanya, Anglaterra, França, Quebec i Suècia.

Per a la realització de l'estudi s'ha creat un equip multidisciplinari, integrat per experts en cada un dels enfocaments des dels quals s'ha abordat l'avaluació de la FPR. Els integrants són Ramon Plandiure, expert en legislació educativa i ocupacional, Eduardo Rojo, expert en dret laboral des d'una perspectiva internacional, Rafael Merino, expert en sociologia de l'educació i del treball, M. Jesús Martínez Usarralde, experta en educació comparada, i Pilar Pineda, experta en formació professional continua i economia de l'educació. L'equip ha comptat també amb el valuós suport de Cristina Suárez i Andreu Termes, tècnics de recerca amb un perfil educatiu i sociològic, respectivament.

La dinàmica de treball de l'equip de recerca ha estat l'alternança de l'anàlisi del sistema de FPR per part de cada expert des de la seva òptica —més legal, normativa, sociològica o comparada—, amb la discussió i intercanvi en el conjunt de l'equip de les produccions escrites de cada membre. Fruit d'aquest treball de discussió són les conclusions i propostes de l'estudi, que integren el resultat de cada una de les parts i emeten un judici valoratiu sobre la FPR des de les diferents òptiques esmentades. Aquest sistema de treball té avantatges importants, ja que permet abordar l'objecte d'estudi des d'òptiques complementàries, tenint així un anàlisi de la FP pluridimensional. Però també comporta alguna limitació, com el fet que els estils de redacció puguin ser en ocasions diferents, ja que els autors parteixen necessàriament des de perspectives d'anàlisi diferenciades.

En relació amb l'abast temporal de l'estudi, com s'indica en el document de bases del Pla d'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya, el període d'avaluació va del curs 2001-2002 al curs 2007-2008.

L'informe s'estructura en dues grans parts:

- Part 1: Centrada en l'anàlisi del marc normatiu i de la implantació dels acords i recomanacions sobre FP a Catalunya. En els capítols 1 i 2 es presenten les principals directrius sobre FP que provenen dels organismes internacionals, de la Unió Europea i de les agendes i dispositius nacionals. En el tercer capítol s'analitza el marc legal de la FP catalana a nivell estatal i nacional, així com les principals normes vigents. El capítol quart se centra a analitzar l'adequació de la FP catalana a les necessitats de qualificació i ocupació i a les directrius nacionals i internacionals abans presentades. Correspon a aquest número 13 de la col·lecció "Documents".

- Part 2: Destinada a l'anàlisi comparativa de diversos sistemes de FP a nivell estatal i internacional. Es presenta la metodologia d'anàlisi comparada utilitzada i es descriuen i comparen els sistemes de FP de quatre comunitats autònomes i de cinc països de l'OCDE, per extreure aportacions i estratègies que poden ser d'utilitat per a la FP de Catalunya. Correspon al número 14 de la col·lecció "Documents".

Per últim, l'estudi es tanca amb un seguit de conclusions que pretenen valorar la situació de la FP a Catalunya i fer algunes propostes que poden millorar aquest nivell del sistema educatiu en un futur pròxim. Els resultats aquí presentats, juntament amb els resultats de les altres tres línies que integren el pla marc d'avaluació, permetran fer un diagnòstic acurat de la situació de la FP a Catalunya i de l'eficàcia del sistema. Tot plegat permetrà prendre decisions de millora que facin possible optimitzar la FP i convertir-la en una formació clau per a la competitivitat de Catalunya en un futur.

PILAR PINEDA HERRERO  
Directora de l'estudi



## 1. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL EN EL CONTEXT EUROPEU I INTERNACIONAL. RECOMANACIONS DELS ORGANISMES INTERNACIONALS

L'eix de l'explicació que es desenvolupa en aquest capítol és l'anàlisi dels textos internacionals més importants en matèria d'educació i formació durant el període objecte de la nostra avaluació. Aquesta anàlisi permetrà de tenir una visió global d'allò que estan fent els organismes internacionals i serà d'utilitat per poder examinar després, en un altre capítol, la normativa de diferents estats.

### 1.1. Anàlisi de normes i documents d'organismes internacionals

#### 1.1.1. *Organització Internacional del Treball*

##### **Recomanació número 117 de 1962 sobre la FP**

S'exposa que la formació no és una finalitat en si mateixa sinó un mitjà per desenvolupar les aptituds professionals d'una persona, tenint en compte les possibilitats d'ocupació, i per permetre-li fer ús de les seves capacitats com millor convingui als seus interessos i als de la comunitat (OIT, 1962). La formació hauria de tendir a desenvolupar la personalitat, sobretot quan es tracta d'adolescents.

Es constata que la formació constitueix un tot, els diversos elements del qual no es poden dissociar, i que es tracta d'un procés que continua durant tota la vida professional d'un individu, segons les seves necessitats individuals i com a membre de la comunitat.

##### **Conveni<sup>2</sup> número 140 de 1974, sobre la llicència pagada d'estudis**

La norma (OIT, 1974) considera que una llicència pagada d'estudis és aquella que es concedeix als treballadors, amb finalitats educatives, per un període determinat, durant les hores de treball i amb pagament de prestacions econòmiques adequades. Els estats membres assumeixen l'obligació de formular i dur a terme una política per fomentar, amb mètodes apropiats a les condicions i pràctiques nacionals, i si és necessari per etapes, la concessió de llicències pagades d'estudis amb diferents finalitats, que poden ser de formació professional a tots els nivells, d'educació general, social o cívica, o d'educació sindical.

La norma emfasitza que la política de foment de la llicència pagada d'estudis ha de tenir com a objectiu contribuir: a) a l'adquisició, desenvolupament i adaptació de les qualificacions professionals i funcionals i al foment de l'ocupació i de la seguretat en l'ocupació en condicions de desenvolupament científic i tècnic i de canvi econòmic i estructural; b) a la participació activa i competent dels treballadors i dels seus representants en la vida de l'empresa i de la comunitat; c) a la promoció humana, social i cultural dels treballadors, i d) de manera general, a

---

<sup>2</sup> Els convenis constitueixen tractats internacionals obligatoris per als estats membres una vegada ratificats, mentre que les recomanacions no són obligatòries i constitueixen suggeriments als països per anar progressant en les relacions laborals.

afavorir una educació i una formació permanents i apropiades que facilitin l'adaptació dels treballadors a les exigències de la vida actual.

### **Recomanació número 195 de 2004, sobre desenvolupament dels recursos humans**

Aquesta important recomanació sobre els recursos humans destaca la importància de l'aprenentatge permanent, que es conceptua com aquell que engloba totes les activitats d'aprenentatge realitzades al llarg de la vida a fi de desenvolupar les competències i qualificacions (OIT, 2004; Pronko 2005).

La norma internacional dedica un ampli i detallat apartat a la política d'educació i formació prèvia a l'ocupació, és a dir, a aquella que s'acostaria més al concepte de formació professional reglada que s'utilitza en aquest informe. A aquest efecte, s'assumeix que els estats membres hauran de desplegar una política adequada per aconseguir que aquesta formació respongui als objectius i finalitats que es persegueixen. Els estats haurien de reconèixer la responsabilitat que els incumbeix en matèria d'educació i formació prèvia a l'ocupació i, en col·laboració amb els interlocutors socials, haurien de millorar l'accés de tothom a l'educació i a la formació a fi d'incrementar l'ocupabilitat i de facilitar la inclusió social. Igualment, haurien de desenvolupar enfocaments no formals en matèria d'educació i formació, d'una manera especial per als adults que no van poder accedir a les oportunitats d'educació i formació quan eren joves. Els estats membres no haurien d'oblidar tampoc de fomentar, en la mesura que sigui possible, l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a l'adquisició de coneixements i a la formació. Finalment, molt més importants ens semblen encara les obligacions que haurien de complir, que són, segons s'exposa en el text, les d'assegurar la provisió d'informació i orientació professional, informació sobre mercats de treball, trajectòries professionals i assessorament sobre l'ocupació, complementada amb informació relativa als drets i obligacions de totes les parts, en virtut de la legislació del treball i altres formes de reglamentació laboral; assegurar la pertinència i el manteniment de la qualitat dels programes d'educació i formació prèvia a l'ocupació i assegurar el desenvolupament i la consolidació de sistemes d'educació i formació professional que ofereixin oportunitats adequades per al desenvolupament i la certificació de les competències que requereix el mercat de treball.

Una qüestió especialment significativa, i que s'ha abordat en altres epígrafs del nostre treball, és com es pot regular un marc adequat per al reconeixement i la certificació de les aptituds professionals. En aquest sentit, la Recomanació insta els estats membres de l'OIT a adoptar mesures, en consulta amb els interlocutors socials —i basant-se en un marc nacional de qualificacions—, per promoure el desenvolupament, l'aplicació i el finançament d'un mecanisme transparent d'avaluació, certificació i reconeixement de les aptituds professionals, incloent-hi l'aprenentatge i l'experiència prèvia, sigui quin el país en el qual s'obtinguin i independentment que s'hagin adquirit de manera formal o no formal. Aquests mètodes haurien de ser objectius, no discriminatoris i vinculats a normes. Finalment, el marc nacional hauria d'incloure un sistema de certificació fiable, que garantís que les aptituds professionals siguin transferibles i reconegudes pels

sectors, les indústries, les empreses i les institucions educatives. Així mateix, caldria formular disposicions especials per garantir el reconeixement i la certificació de les aptituds professionals i les qualificacions dels treballadors migrants.

**Resolució sobre les qualificacions per a la millora de la productivitat, el creixement de l'ocupació i el desenvolupament, aprovada en la 97 reunió de la Conferència Internacional de Treball el 10 de juny de 2008**

En aquesta resolució (CIT, 2008), els estats membres han convingut d'acceptar que el desenvolupament de les competències és un factor essencial tant per assolir l'objectiu del treball decent com per augmentar la productivitat i la sostenibilitat de les empreses i millorar les condicions de treball i l'ocupabilitat dels treballadors. També s'han posat d'acord que, per assegurar el desenvolupament efectiu de les competències, s'ha d'adoptar un enfocament global que, entre altres aspectes, inclogui la portabilitat de les competències, que ha d'estar basada, per una part, en competències bàsiques que permetin als treballadors i treballadores aplicar els seus coneixements i experiència en noves ocupacions o empreses i, per una altra, en sistemes de codificació, normalització, avaluació i certificació de competències que possibilitin als interlocutors socials reconèixer fàcilment els nivells de competència en diversos sectors laborals dels mercats de treball nacionals, regionals o internacionals.

Aquest important document internacional dedica unes àmplies referències als vincles existents entre l'educació, el desenvolupament de les competències professionals, la incorporació al mercat de treball i l'aprenentatge al llarg de la vida. Posa en relleu que els nivells d'educació i desenvolupament de les competències varien entre els diferents països, que consegüentment afronten diferents desafiaments per desenvolupar mètodes d'ensenyament coherents que vinculin l'educació bàsica, secundària i superior, la formació professional, la incorporació al mercat de treball i l'aprenentatge al llarg de la vida. Es demana que assegurar la qualitat de l'educació i les competències bàsiques per a tothom sigui una prioritat absoluta per als governs, de manera que aquests i els agents socials haurien d'intentar elaborar un marc nacional de qualificacions integrat a fi de facilitar els mètodes d'aprenentatge per a tots els treballadors i treballadores al llarg de la seva vida laboral, mètodes que hauran de preveure l'evolució horitzontal i vertical. Igualment, es defensa que la transició entre l'etapa d'aprenentatge i la incorporació al mercat de treball es faciliti per mitjà de l'assessorament i l'orientació en matèria de desenvolupament professional, el reconeixement de l'aprenentatge previ, la inclusió de l'esperit empresarial en el context de la capacitació i la previsió de les necessitats reals de competències, així com l'àmplia difusió de l'anàlisi de dades relatives al mercat de treball. Es remarca que aquestes mesures són particularment importants per millorar l'ocupabilitat dels joves.

El document dedica unes acurades reflexions a la coordinació entre els diferents àmbits de govern. No hi ha dubte que aquesta qüestió té també un interès especial per al nostre informe. Es posa de manifest que els desafiaments consisteixen a mantenir un equilibri entre les autoritats descentralitzades, a fi de

satisfer les necessitats del mercat de treball local i la garantia de qualitat i les normes, de manera que les qualificacions obtinguin el reconeixement nacional, així com a estructurar sistemes d'incentius eficaços per a la formació. Es dedica una atenció especial a l'àmbit local, on la coordinació i la cooperació entre les municipalitats, les empreses, les organitzacions d'ocupadors i de treballadors i les institucions de capacitació poden contribuir considerablement a adaptar la capacitació a les necessitats del mercat de treball. S'exposa que aquesta coordinació "és igualment essencial per incorporar el desenvolupament de les competències en estratègies de desenvolupament local més àmplies i a llarg termini" (OIT, 2008).

### **1.1.2. Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic**

#### **L'Estratègia per a l'ocupació de 1994**

En la nostra breu anàlisi de la política de l'OCDE, ens fixarem en dos moments concrets: d'una banda, l'aprovació de l'estratègia per a l'ocupació de l'any 1994, i de l'altra, el nou impuls a la política de reformes educatives posat en marxa per la reunió de ministres d'ensenyament de l'any 2007. Fem menció a l'OCDE perquè es tracta d'una organització de referència internacional indubtable en l'àmbit de la formació professional.

L'any 1994, l'OCDE va adoptar la seva Estratègia per a l'ocupació, programa que perseguia com a objectiu reduir el volum de desocupació, que aleshores era elevat, i que tenia —segons afirma el director d'Ocupació, Treball i Afers Socials d'aquesta institució, J. P. Martin, en la presentació de l'informe *Perspectives de l'ocupació 2004*— "molts trets en comú amb l'Estratègia europea per a l'ocupació que es va llançar per primera vegada el 1997" (OCDE, 2004; OCDE, 1996).

Considerant els canvis que s'han produït al mercat de treball des d'aleshores, i tenint en compte la petició formulada pels ministres d'Ocupació i de Treball en la reunió del setembre de 2003, en l'informe es constata i es comprova que "ha arribat el moment de reavaluar l'Estratègia per a l'ocupació tenint en compte l'experiència més recent i els reptes que s'acosten" (OCDE, 2003).

Per què cal reavaluar l'Estratègia? Perquè, quan es va elaborar l'Estratègia de 1994, el problema i la preocupació principals eren la desocupació, i ara cal examinar amb detall si les recomanacions que es van formular aleshores "s'han de revisar i/o ampliar a fi d'assolir l'objectiu de crear més i millor ocupació" (OCDE, 2003). Encara que l'informe no formula conclusions detallades sobre això, sí que deixa entreveure la necessitat d'apostar per noves polítiques d'ocupació que facin èmfasi molt més en l'aspecte qualitatiu de la seva qualitat i menys en el purament quantitatiu de la quantitat. Ara bé, la creació de més i millor ocupació, que es reconeix que és un objectiu fonamental de la nova estratègia, s'ha de conjugar, com assenyala encertadament, al nostre entendre, el director, amb altres objectius socials, "sobretot amb una bona protecció social, una millora de la conciliació de la vida laboral i familiar i una certa equitat d'acord amb les preferències nacionals" (OCDE, 2003). Igualment, la revaluació també ha de

prestar atenció a les polítiques de formació i a la seva millora perquè puguin convertir-se en un eix central de l'estratègia de l'aprenentatge permanent i al fet de com es pot millorar la situació dels grups que tenen menor nivell de qualificació i d'altres grups subrepresentats.

### **La revisió de les polítiques de FP de 2007 feta pels ministres dels països de l'OCDE**

Pel que fa a l'àmbit objecte del nostre informe, hem de prestar una atenció especial a la reunió dels ministres d'Educació sobre la FP que va tenir lloc a Dinamarca el mes de gener de 2007 (OCDE, 2007a), en la qual es van plantejar moltes qüestions semblants a les que són objecte d'anàlisi i estudi per part de la UE, des de la constatació prèvia de la necessitat d'adaptació dels centres educatius i formatius fins a la ràpida evolució dels mercats de treball, per adaptar-se a les noves necessitats productives. En la presentació de la reunió, el director general de l'OCDE, Ángel Gurría, feia un esment especial de la necessitat de reduir les diferències existents entre la formació professional i l'ensenyament general, i proposava no parlar de *formació professional*, sinó de *formació per a l'ocupació i d'aprenentatge per la pràctica*. El director general no s'oblidava de fer referència a la "imatge de marca" de la FP, que té un problema d'imatge i que cal esmenar amb polítiques que demostrin la importància que té aquesta formació en els moments en què vivim (OCDE, 2007b).

Justament, en l'àmbit del mercat de treball es planteja com es pot aconseguir un bon equilibri entre la formació professional inicial, que permet d'adquirir coneixements estables, i les accions permanents de formació adreçades a inculcar les qualificacions específiques que requereix un treball en ràpida mutació. També es debat com el reconeixement més sistemàtic dels coneixements informals pot contribuir a reforçar l'eficiència de l'educació i la formació professional.

Quan s'analitza la política formativa des del vessant de la cohesió social i l'equitat, se suscita un dubte vertaderament important: saber com s'ha de conjugar una política educativa i formativa adreçada a aconseguir un gran prestigi per als estudis de FP amb la integració dels col·lectius menys afavorits. També es posa en relleu que els centres educatius i formatius han d'incorporar els joves que provenen de la immigració i també els anomenats immigrants de la segona generació.

### **Anàlisi de les dades d'Espanya segons el document Panorama de l'educació. Indicadors de l'OCDE 2007. Informe espanyol**

Finalment, i referint-nos ara a Espanya per comparar-la amb el conjunt de l'OCDE, es pren com a punt de referència informe anual sobre el panorama de l'educació.

Amb dades de l'informe de 2007 (MEC, 2007), les diferències respecte de la mitjana de països de l'OCDE i de la UE són degudes fonamentalment al nombre relativament modest d'alumnes que es graduen a Espanya en cicles formatius de



grau mitjà. A Espanya, el 36% dels joves es graduen en programes de formació professional, mentre que a l'OCDE aquest percentatge és del 48% i a la UE ascendeix al 54%. Aquestes xifres espanyoles contrasten amb les d'altres països, que arriben fins i tot a doblar els resultats espanyols, com Itàlia (67%), Països Baixos (66%) o Alemanya (62%).

Al contrari, si agafem les xifres dels programes de formació general (batxillerat), Espanya es troba situada en la mitjana de l'OCDE (44% de graduats), per sobre de la mitjana de la UE (42%) i superant països com Itàlia (29%), Països Baixos (34%), Alemanya (38%) o Suècia (36%).

La taxa espanyola de graduats a secundària superior ha augmentat a un ritme més gran que les de l'OCDE i la UE des de l'any 2000, cosa que ha permès que es redueixi la diferència respecte a l'OCDE dels 15 punts de 1995 als 10 actuals. Com diu el document, "l'escolarització a l'educació secundària superior ha experimentat un avenç molt notable des de l'inici de la transició: de menys d'un terç dels ciutadans de 15 a 19 anys escolaritzats el 1971 (31,1%) a més de tres quarts el 2004 (79,6%). Però aquesta escolarització té una distribució entre els estudis generals i els professionals diferents de les de l'OCDE i la UE. El percentatge d'alumnes que estan matriculats en itineraris educatius acadèmics o generals (batxillerat) a Espanya (57,4%) és notablement superior a la mitjana de l'OCDE (50,3%) i a la de la UE-19 (44,1%)". Paral·lelament, la proporció d'estudiants espanyols d'educació secundària superior matriculats en formació professional, sempre segons l'Informe de l'OCDE de 2007, és notablement inferior (42,6%) tant a la mitjana de l'organització (51,7%) com a la de la UE (56,2%).

## 1.2. Anàlisi de la normativa comunitària<sup>3</sup> sobre educació i formació professional

L'eix fonamental de l'explicació que es desenvolupa a continuació és l'anàlisi dels textos comunitaris més importants en matèria d'educació<sup>4</sup> i formació durant el període objecte de la nostra avaluació, a partir d'una primera i prèvia referència a la política social comunitària en aquests àmbits en els tractats comunitaris. S'estudien també els textos aprovats durant l'any 2008 i que troben la raó de ser en els treballs d'anys anteriors de les instàncies comunitàries, que es considera que tenen un interès especial per al nostre informe. La majoria dels documents analitzats centren l'anàlisi de la política europea d'educació i formació professional en uns grans eixos que ara deixem únicament apuntats: la importància de la formació al llarg de tota la vida; la necessitat d'un marc europeu de referència de garantia de la qualitat en l'educació i formació professional; un marc europeu de qualificacions per a l'aprenentatge permanent; la posada en marxa d'un sistema europeu de transferència de crèdits, com també un altre de crèdits per a l'educació i la formació professional; finalment, es fa un esment especial de la importància d'establir principis comuns per a l'educació no formal i informal.

En l'anàlisi de la normativa comunitària —i també passarà en el de les normes i documents d'altres organitzacions internacionals— es posarà de manifest, i ja ho avancem, que s'utilitza una noció àmplia de l'educació i formació professional, ja que es considera que es tracta d'un procés durador que comença durant la primera fase de la vida educativa d'una persona i que acaba quan s'extingeix la vida laboral d'aquesta persona com a treballador o treballadora.

### 1.2.1. El Tractat de la Comunitat Europea

La importància que el Tractat de la Comunitat Europea (TCE) confereix a l'elaboració i la posada en pràctica d'una política comuna de formació professional es reflecteix en diversos preceptes del Tractat de Roma, de 25 de març de 1957, que va instituir la Comunitat Econòmica Europea i que s'ha mantingut i reforçat en les diverses modificacions del text, tendint originàriament a l'acostament en una primera fase de les diverses normes nacionals per elaborar més endavant una política comunitària pròpia. D'aquesta manera, la Comissió ha de fomentar la col·laboració entre els estats membres i facilitar la coordinació de les seves accions en matèria de la formació i el perfeccionament professionals, entre d'altres que es detallen a l'article 140.

---

<sup>3</sup> Per entendre millor les normes comunitàries, es reproduïx a continuació l'article 249 del TCE: "Per al compliment de la seva missió, el Parlament Europeu i el Consell conjuntament, el Consell i la Comissió adoptaran reglaments i directives, prendran decisions i formularan recomanacions o emetran dictàmens, en les condicions previstes en aquest Tractat. El reglament tindrà un abast general. Serà obligatori en tots els seus elements i directament aplicable a cada estat membre. La directiva obligarà l'estat membre destinatari quant al resultat que s'ha d'aconseguir, tot i que es deixarà a les autoritats nacionals l'elecció de la forma i dels mitjans. La decisió serà obligatòria en tots els seus elements per a tots els seus destinataris. Les recomanacions i els dictàmens no seran vinculants".

<sup>4</sup> Quan s'utilitza el terme "educació secundària superior" s'ha d'entendre que s'està parlant d'educació secundària postobligatòria.

Al TCE hi ha un capítol dedicat específicament a l'educació, la formació professional i l'ocupació, dins del bloc social. L'article 150 d'aquest capítol disposa que la Comunitat ha de desplegar una política de FP que reforci i completi l'acció dels estats membres, si bé es respectarà l'autonomia de la seva organització i funcionament, i s'exclou de manera expressa l'harmonització de les disposicions normatives dels estats, encara que la posada en marxa del mètode obert de coordinació a partir de l'Estratègia de Lisboa permet avançar en l'elaboració d'un marc comú a escala europea, segons la nostra opinió.<sup>5</sup> Concretament, l'acció de la Comunitat ha d'encaminar-se a:

- Desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, especialment mitjançant l'aprenentatge i la difusió de les llengües dels estats membres.
- Afavorir la mobilitat d'estudiants i professors, fomentant d'una manera particular el reconeixement acadèmic dels títols i dels períodes d'estudis.
- Promoure la cooperació entre els centres docents.
- Incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències sobre les qüestions comunes als sistemes de formació dels estats membres.
- Afavorir l'increment dels intercanvis de joves i d'animadors socioeducatius.
- Fomentar el desenvolupament de l'educació a distància.

L'elaboració d'una política de FP en l'àmbit comunitari —prenent com a punt de referència els valuosos treballs fets pel CEDEFOP— ha de tenir en consideració les diferències existents entre els estats membres, tasca certament no fàcil d'aconseguir. Aquestes diferències són, en síntesi i sense ànim exhaustiu, les següents: el grau d'articulació entre la formació inicial i la contínua, és a dir, l'articulació entre les necessitats de l'economia i els continguts i mètodes de l'ensenyament; quin grau de responsabilitat assumeixen en el disseny, elaboració i posada en pràctica de les polítiques de FP les diferents administracions públiques, d'una banda, i les forces socials, d'una altra; el grau de descentralització dels sistemes de FP, ja que, segons l'estructura territorial de què es doti cada estat, es donarà més o menys pes a l'administració central, regional o local; finalment, l'organització administrativa del sistema de FP, segons que es tracti d'una política autònoma i específica separada de la política d'ocupació o bé que es consideri integrada dins de la política d'ocupació i de la política educativa global, sent una qüestió diferent en quina de les administracions, la laboral o l'educativa, hauria de quedar integrada.

---

<sup>5</sup> El mètode obert de coordinació va ser definit com un element de l'Estratègia de Lisboa del 2000, si bé troba el seu origen en el procés d'aprovació de l'Estratègia Europea d'Ocupació. Es basa, principalment, en "la identificació i la definició comuna d'objectius que s'han de complir (adoptats pel Consell); instruments de mesura definits conjuntament (estadístiques, indicadors, directrius); l'«avaluació comparativa», és a dir, la comparació dels resultats dels estats membres i l'intercanvi de les millors pràctiques (supervisió efectuada per la Comissió)".

### **1.2.2. La posada en marxa de la política comunitària de FP i l'Estratègia de Lisboa<sup>6</sup>**

#### **Informe del Consell d'Educació, Joventut i Cultura de 14 de febrer de 2001**

En primer lloc, s'ha de fer referència a un important informe del Consell d'Educació, Joventut i Cultura de 14 de febrer de 2001 (CUE, 2001) sobre els objectius futurs dels sistemes d'educació i formació, fonamental per a l'elaboració i aprovació del programa de treball del Consell de 14 de juny de 2002, per al seguiment dels objectius concrets dels sistemes d'educació i formació a Europa. Sens dubte, la peça clau de l'avenç de la política europea en aquest àmbit serà l'anomenada Declaració de Copenhaguen dels ministres d'Educació, de 30 de novembre de 2002, acollida en la Resolució del Consell de 19 de desembre del mateix any, sobre una cooperació europea reforçada en matèria de formació i educació professionals.

A l'informe es constata que, en la sessió que es va dur a terme al març de 2000 a Lisboa, el Consell Europeu va convidar el Consell "Educació" a emprendre una reflexió general al Consell sobre els futurs objectius precisos dels sistemes educatius, centrada en interessos i prioritats comuns, respectant alhora la diversitat nacional, amb vista a contribuir als processos de Luxemburg i Cardiff i presentar un informe més ampli al Consell Europeu durant la primavera de 2001. Per això l'informe s'ocupa dels sistemes d'educació i formació, ja que els ministres comunitaris d'Educació van considerar que el mandat del Consell Europeu de Lisboa no es limitava a l'educació entesa en el sentit tradicional.

Basant-se en les aportacions dels estats membres, el Consell va determinar una sèrie de prioritats comunes per al futur, així com la manera com els sistemes d'educació i formació havien d'ajudar a assolir l'objectiu que la Unió es va fixar a Lisboa, és a dir, el de convertir-se en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors ocupacions i amb una cohesió social més gran.

Tenint en compte els reptes i els canvis que s'han apuntat abans, i per contribuir a la consecució del "nou objectiu estratègic" per a Europa, els ministres d'Educació van adoptar els següents objectius estratègics precisos per als deu anys vinents:

- Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació a la Unió Europea.
- Facilitar l'accés de tothom als sistemes d'educació i formació.
- Obrir els sistemes d'educació i formació a un món més ampli.

Aquests objectius comuns eren la base perquè els estats membres treballessin junts a escala europea durant els deu anys vinents, a fi de contribuir a l'assoliment

---

<sup>6</sup> L'Estratègia de Lisboa va ser aprovada en la reunió que el Consell Europeu va fer a la capital portuguesa el mes de març del 2000 i es fonamenta sobre tres pilars: econòmic, social i mediambiental. Per a aquest informe, té un interès especial el segon, ja que es van instar els estats membres a invertir en educació i formació i a posar en marxa una política activa d'ocupació a fi de facilitar el pas a l'economia del coneixement.

dels objectius fixats a Lisboa, especialment en el context dels processos de Luxemburg i de Cardiff, en els quals els poders públics comunitaris de l'Espai Econòmic Europeu (EEE)<sup>7</sup> van posar en marxa les directrius anuals per a l'ocupació i el procés d'obertura del funcionament dels mercats de béns, serveis i capitals.

Té un interès especial per al nostre informe el desplegament del segon objectiu, és a dir, facilitar l'accés de totes les persones als sistemes d'educació i de formació en el marc d'un procés d'educació permanent. Els ministres ja apuntaven propostes que serien desplegades en documents posteriors, com la superació de les barreres tradicionals entre les diferents etapes de l'educació i la formació formals i l'aprenentatge formal i informal.

Pel que fa al tercer objectiu —obrir els sistemes d'educació i formació a un món més ampli—, és necessari destacar l'èmfasi que es fa en el reforç de la relació entre la vida educativa i la laboral. D'aquesta manera, es posa de manifest la validesa dels períodes de pràctiques als centres de treball, ja que “milloren l'ocupabilitat i donen l'oportunitat de conèixer el món del treball”. Igualment, es destaca la conveniència de mantenir relacions estables i fluïdes amb els ocupadors, perquè d'aquesta manera “els formadors puguin fer-se una idea de les qualificacions que es necessitaran en el futur”.

### **Programa de treball del juny de 2002**

En el programa de treball detallat del Consell per al seguiment dels objectius concrets dels sistemes d'educació i formació a Europa (CUE, 2002), el Consell i la Comissió sol·liciten que es reconegui explícitament l'espai d'educació i formació com un dels àmbits prioritaris clau de l'estratègia de Lisboa. Es destaquen a continuació els aspectes més rellevants del programa, en el qual es fixen quins són els objectius estratègics i connexos, es defineixen quins punts clau cal delimitar i, finalment, quins són els indicadors per mesurar els progressos aconseguits.

*Objectiu A.* Desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement. Definir noves capacitats bàsiques i determinar la millor manera d'integrar-les, juntament amb les capacitats bàsiques tradicionals, en els programes d'estudis.

**Punts clau:** Garantir que tothom tingui accés realment a les capacitats bàsiques, incloent-hi l'alumnat desafavorit, el que té necessitats especials, el que abandona el sistema escolar i els estudiants adults. Fomentar la validació oficial de les capacitats bàsiques a fi de facilitar la formació contínua i l'ocupabilitat.

**Indicadors:** Persones que acaben l'ensenyament secundari. Formació contínua

---

<sup>7</sup> En l'actualitat, els països que formen l'EEE són: Alemanya, Àustria, Bèlgica, Bulgària, Xipre, Dinamarca, Espanya, Eslovàquia, Eslovènia, Finlàndia, França, Grècia, Hongria, Irlanda, Itàlia, Letònia, Lituània, Luxemburg, Malta, Països Baixos, Polònia, Portugal, Regne Unit, República Txeca, Romania, Bulgària i Suècia, i països que pertanyen a l'EEE: Islàndia, Liechtenstein i Noruega, a més de Suïssa.

del personal docent. Nivells assolits en l'alfabetització i en els coneixements bàsics, aritmètics o matemàtics, pel que fa a la capacitat de "aprendre a aprendre". Percentatge d'adults sense ensenyament secundari superior que han participat en alguna forma d'ensenyament o formació per a adults, per grups d'edat.

*Objectiu B.* Un entorn d'aprenentatge obert.

Punts clau: Ampliar l'accés a l'educació permanent informant, assessorant i orientant respecte de tota la gamma de possibilitats de formació disponibles. Donar una educació i una formació que permetin als adults participar-hi de manera efectiva i conciliar l'aprenentatge amb altres responsabilitats i activitats. Vetllar perquè tothom tingui accés a l'aprenentatge. Promoure vies de formació flexible per a tothom. Fomentar xarxes d'institucions d'educació i formació a diferents nivells en el marc de l'educació permanent.

Indicadors: Percentatge de la població d'entre 25 i 64 anys que participa en l'educació o la formació (indicador estructural).

*Objectiu C.* Fer l'aprenentatge més atractiu.

Punts clau: Encoratjar els joves a mantenir-se en el sistema d'educació o formació una vegada acabat l'ensenyament obligatori i motivar i capacitar els adults perquè continuïn aprenent en edats més avançades. Establir procediments de validació oficial de les iniciatives d'educació informal. Trobar maneres de fer més atractiu l'aprenentatge dins i fora dels sistemes formals d'educació i formació. Fomentar una cultura de l'aprenentatge.

Indicadors: Percentatge, per grups d'edat, del temps de treball que els empleats dediquen a la formació. Participació en ensenyament superior. Proporció de la població d'entre 18 i 24 anys que ha seguit només el primer cicle d'ensenyament secundari i no prossegueix els estudis o la formació (indicador estructural).

*Objectiu D.* Reforçar els llaços amb la vida laboral i la investigació i amb la societat en general.

Punts clau: Promoure una cooperació estreta entre els sistemes d'educació i formació i la societat en general. Establir associacions entre escoles, centres de formació, empreses i centres d'investigació de tota mena, per al seu benefici mutu. Promoure una cooperació estreta entre els sistemes d'educació i formació i la societat en general. Establir associacions entre escoles, centres de formació, empreses i centres d'investigació de tota mena, per al seu benefici mutu. Promoure el paper de les parts interessades pertinents en el desenvolupament de la formació, incloent-hi la formació inicial, i en l'aprenentatge en el lloc de treball. Associacions entre escoles, centres de formació, empreses i centres d'investigació de tota mena, per al seu benefici mutu.

Indicadors: Percentatge d'estudiants i treballadors en període inicial de formació acompanyats a modalitats de col·locació (educació en alternança), és a dir, quantes

persones en la seva primera fase educativa o laboral combinen estudi i treball.

Segons el programa de treball per a la primera dècada del segle XXI, que s'aplicarà d'acord amb el mètode obert de coordinació, es contribueix a fixar els instruments principals que serviran per mesurar els progressos i comparar els resultats europeus tant en l'àmbit europeu com internacional.

### **Declaració de Copenhaguen del novembre de 2002 sobre una cooperació europea intensificada en la formació i l'educació professionals**

El 30 de novembre de 2002, els ministres d'Educació de 31 països europeus i la Comissió Europea van adoptar la Declaració de Copenhaguen sobre una cooperació europea intensificada en la formació i l'educació professionals (ECET, 2002a).

Els estats membres, els països de l'espai econòmic europeu, els interlocutors socials i la Comissió iniciaven a partir de llavors una cooperació pràctica, centrada en la recerca d'una sèrie de resultats concrets:

- Un marc únic per a la transparència de les competències i les qualificacions. Es tractava de reunir en un format únic els diferents instruments desenvolupats en el marc de la transparència (el *curriculum vitae* europeu, els suplementos al certificat i suplementos al diploma, l'Europass-Formació i els punts de referència nacionals, utilitzant, en la mesura del possible, el distintiu d'Europass).
- El sistema de transferència de crèdits per a la formació professional, inspirat en el sistema europeu de transferència de crèdits per a l'educació superior, per desenvolupar un sistema similar per al sector de la formació i educació professionals.
- Criteris i principis comuns de qualitat per a la formació professional, que podrien servir de base per a iniciatives a escala europea, com directrius de qualitat i llistes de requisits per a les formacions professionals.
- Principis comuns per a la validació de modalitats d'aprenentatge no formal i informal.
- Orientació permanent. L'objectiu és reforçar la dimensió europea dels serveis d'orientació i assessorament perquè els ciutadans tinguin major accés a l'aprenentatge permanent.

### **Resolució del Consell d'Educació de 12 de novembre de 2002**

El text comunitari (ECET, 2002b) subratlla la importància de l'adaptació i la inserció professionals dels joves i adults per afrontar els nous reptes derivats de la societat del coneixement i posa de manifest que, per aconseguir-ho, cal facilitar tant l'accés a una educació i formació inicials d'alt nivell com la possibilitat d'actualitzar i adquirir noves capacitats al llarg de la vida activa. Per això es destaca la importància de potenciar l'educació permanent en l'àmbit europeu. Es fa èmfasi en la importància de l'educació i la formació professional com a vies per aconseguir un major desenvolupament de la mobilitat professional dels ciutadans per Europa, es proposa el reforç de la dimensió europea i es ressalta la necessitat que es constitueixi com a referència mundial per als estudiants. D'aquesta

manera, caldrà potenciar el *curriculum vitae* europeu, els suplementos del títol o del certificat d'estudis o el marc comú europeu de referència en matèria de llengües. Així mateix, es proposa el reconeixement de competències i qualificacions per part de tots els estats, sobretot per desenvolupar un conjunt de principis comuns respecte a la validació de l'educació no formal i informal, a fi de garantir una major compatibilitat entre enfocaments en diferents països i a diferents nivells.

### **Comunicació de la Comissió invertir eficaçment en educació i formació: un imperatiu per a Europa, de 10 de gener de 2003**

La Comunicació (CCE, 2003) presenta la posició de la Comissió sobre la inversió en educació i formació, des d'una àmplia perspectiva que inclou tant els aspectes relatius a la investigació i l'aprenentatge permanent com a l'estratègia europea d'ocupació. Es presta atenció en primer lloc a la contribució de l'educació als objectius de Lisboa, entre d'altres la creació de més i millors ocupacions i la integració social, i es fa èmfasi en la incidència sobre l'educació de noves realitats socials com són les noves exigències de la societat del coneixement, la globalització, l'ampliació de la UE i una evolució demogràfica poc favorable. La Comunicació explica que la UE pateix un dèficit d'inversió en recursos humans i que caldran noves inversions, tant públiques com privades, com a complement de les anteriors, i al mateix temps insisteix en la necessitat de gestionar eficaçment els recursos disponibles i de fixar marcs d'actuació a escala nacional i europea. Finalment, la Comissió manifesta la importància de continuar treballant per a l'èxit dels objectius marcats per Lisboa i demana als estats membres que emprenguin les reformes necessàries respecte als programes d'estudis, qualitat i reconeixement de qualificacions, a fi de millorar al màxim la seva eficàcia en el context europeu. I tot això, dins de l'objectiu marcat per la Cimera de Barcelona del mes de març de 2002: aconseguir augmentar la despesa global en recerca més desenvolupament fins a arribar l'any 2010 al 3% del PIB i que dos terços d'aquesta quantitat vinguin del sector privat. Es proposava, per arribar a aquest objectiu, que les inversions s'adrecessin a garantir l'eficàcia a llarg termini dels sistemes, és a dir, a concentrar el finançament en aquells àmbits més propicis per generar nivells més alts de qualitat, pertinència, eficàcia i amb més possibilitats d'accés.

### **Resolució del Consell, de 15 de juliol de 2003, sobre el capital social i humà**

La Resolució (CUE, 2003) tracta sobre la formació del capital social i humà en la societat del coneixement: aprenentatge, treball, cohesió social i igualtat entre homes i dones.

Es conceptua com a *capital humà* "els coneixements, destreses, competències i atributs de les persones que faciliten el benestar personal, social i econòmic". Per *capital social* s'entén "xarxes i participació en la vida pública, juntament amb normes compartides, valors, cultura, hàbits i pràctiques, confiança i comprensió que facilitin la cooperació en o entre grups per perseguir objectius compartits" (Consell Català de la Formació Professional, 2003).



La Resolució subratlla la importància de desenvolupar interaccions positives entre el capital social i l'humà en els àmbits de l'aprenentatge, treball i cohesió social. Dirigint-se als estats, respecte al primer se subratlla la importància d'enfortir la complementarietat entre les polítiques de formació, educació i ocupació, la promoció de noves possibilitats d'educació i formació en el context de la formació permanent i el foment de les capacitats necessàries per a la nova societat, capacitats que no són només les tecnològiques, sinó també altres de més generals, com les cognitives, les disposicions a aprendre, la capacitat de treballar en equip o de resoldre problemes.

### **1.2.3. La política comunitària en matèria de FP en el període 2004-2006**

#### **L'Informe intermedi de l'execució del programa de treball de seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i formació a Europa**

S'examina en primer lloc el document *Educació i formació 2010-Urgeixen les reformes per coronar amb èxit l'Estratègia de Lisboa* de 2004 que és el primer informe intermedi, conjunt del Consell i de la Comissió, sobre l'execució del programa de treball detallat relatiu al seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i formació a Europa (CUE, 2004a).

Per a les autoritats comunitàries els recursos humans són el principal actiu de la UE, ja que es considera que són fonamentals per a la creació i transmissió del coneixement i un factor determinant del potencial d'innovació de cada una de les societats. La inversió en educació i formació es valora com un factor clau de la competitivitat, el creixement sostenible i l'ocupació de la UE, i una condició prèvia de l'assoliment dels objectius econòmics, socials i mediambientals fixats a l'Estratègia de Lisboa. La Comissió i el Consell també aposten per reforçar la sinergia i la complementarietat entre l'educació i altres àmbits polítics, com poden ser l'ocupació, la investigació, la innovació i la política macroeconòmica.

Té un interès especial la crida que es fa a l'establiment d'una Europa de l'educació i la formació. Per això cal posar a punt un marc europeu basat en marcs nacionals, que constitueixi una referència comuna per al reconeixement de les qualificacions i les competències. El document emfasitza que el reconeixement dels títols i certificats a tot Europa és fonamental per al desenvolupament d'un mercat de treball europeu i d'una ciutadania europea.

En efecte, les autoritats comunitàries no dubten que el mercat europeu de l'ocupació no podrà funcionar de manera eficaç i fluïda mentre no hi hagi un marc europeu que serveixi de referència comuna per al reconeixement de les qualificacions, i que es tracta d'una qüestió que té repercussions també considerables per a tots els membres de la societat i per a la societat per si mateixa, ja que la igualtat d'oportunitats al mercat europeu de l'ocupació i el desenvolupament de la ciutadania europea depenen també de les possibilitats més o menys reals que els ciutadans de la UE tinguin del fet que els seus diplomes i certificats es reconeguin a tot el territori europeu. Per això també es defensa que, atesa la diversitat d'estructures i d'organització que hi ha a tot

Europa, els resultats de l'aprenentatge i les competències adquirits per mitjà dels programes o cicles de formació són nivells de referència importants per a la descripció de les titulacions. Per a les autoritats de la UE, el marc comú per a una garantia de qualitat en matèria d'ensenyament i formació professional (com a part del seguiment de la Declaració de Copenhaguen) i el desplegament d'un conjunt de normes, procediments i directrius convinguts de garantia de qualitat (en relació amb el procés de Bolonya i com a part integrant del programa de treball relatiu als objectius dels sistemes d'educació i de formació) haurien de constituir grans prioritats per a Europa.

### **Conclusions del Consell del juny de 2004 sobre els principis comuns europeus per a la determinació i convalidació de l'educació no formal i informal**

Els principis es classifiquen de la manera següent (CUE, 2004b):

- Drets individuals. La determinació i convalidació de l'educació no formal i informal haurien de ser, en principi, de caràcter voluntari per a cada persona. S'hauria de garantir per a tothom un accés igualitari i un tracte equitatiu. S'han de respectar així mateix els drets i la intimitat de les persones.
- Obligacions dels responsables. Les parts interessades haurien d'establir, d'acord amb els seus drets, responsabilitats i competències en matèria d'educació, sistemes i enfocaments per a la determinació i convalidació de l'educació no formal i informal. S'hi haurien d'incloure mecanismes adequats de garantia de la qualitat. Els interessats haurien d'oferir orientació, assessorament i informació sobre aquests sistemes i enfocaments.
- Fiabilitat i confiança. Els processos, procediments i criteris de determinació i convalidació de l'educació no formal i informal han de ser justos i transparents i s'han de fonamentar en mecanismes adequats de garantia de la qualitat.
- Credibilitat i legitimitat. Els sistemes i enfocaments per a la determinació i convalidació de l'educació no formal i informal han de respectar els interessos legítims i garantir una participació equilibrada de totes les parts interessades. L'avaluació ha de ser imparcial. S'han d'instaurar mecanismes per evitar els conflictes d'interessos i cal garantir la competència professional dels que duen a terme l'avaluació.

### **Declaració de Maastricht de 2004**

En la declaració de Maastricht (UE, 2004a) es repassa el que s'ha fet des de l'última declaració de Copenhaguen i es fixen noves prioritats per al futur del sistema europeu d'educació i formació professional. En primer lloc, la consolidació de les prioritats fixades a Copenhaguen; en segon lloc, el desenvolupament d'un model europeu obert i flexible de qualificacions professionals, basat en la transparència i en la confiança mútua; en tercer lloc, el desenvolupament i la posada en pràctica del sistema europeu de transferència de crèdits, amb la finalitat de poder validar l'experiència aconseguida als diferents estats de la UE;

finalment, la millora de la qualificació del professorat i de les estadístiques. Aquestes últimes són necessàries per saber com està evolucionant el sistema d'educació i formació professional europeu i quines decisions cal adoptar per mantenir-lo adaptat a aquests canvis.

### **Decisió número 2241/2004/CE, de 15 de desembre de 2004, sobre un marc comunitari únic per a la transparència de les qualificacions i les competències**

La norma (UE, 2004b) té com a finalitat la creació del document Europass, de caràcter personal, en el qual qualsevol ciutadà comunitari podrà incorporar totes les seves qualificacions i competències, la qual cosa possibilitarà la creació d'un marc comunitari únic, en el qual es fomentarà la transparència dels coneixements i aptituds de cada ciutadà i ciutadana.

A aquest efecte, l'Europass podrà incorporar el currículum vital, el document de mobilitat que registri els períodes d'aprenentatge fets pel titular en un estat diferent del seu (amb indicació expressa que no totes les iniciatives d'educació i qualificació condueixen a una qualificació formal), el suplement de diploma que proporciona informació sobre els seus nivells d'estudi en el marc de l'ensenyament superior, el portafolis de llengües europees que permetrà que la persona interessada expliqui quins són els seus coneixements lingüístics, i el suplement de certificat que descriurà les aptituds i qualificacions corresponents a un certificat de professionalitat. Perquè la norma sigui operativa, es recomana que el marc únic quedi obert a la inclusió futura d'altres documents rellevants, entre els quals s'esmenta expressament "un instrument que registri les aptituds del titular en l'àmbit de la *tecnologia de la informació*" (UE, 2005).

La norma atribueix a la Comissió, en cooperació amb els estats membres, garantir la coherència global de les activitats relacionades amb l'aplicació d'aquesta decisió amb altres polítiques comunitàries, entre les quals es fa referència expressament als àmbits d'educació, formació professional, joventut, ocupació, inclusió social, investigació i desenvolupament tecnològic.

### **Comunicació de la Comissió de 2 de febrer de 2005, de revisió de l'Estratègia de Lisboa de l'any 2000**

En l'equador del desplegament de l'Estratègia de Lisboa, i en els primers passos de la política europea d'educació i formació professional dissenyada els anys 2001 i 2002, és necessari fer un esment especial de la Comunicació de la Comissió de 2 de febrer de 2005, que revisa l'Estratègia aprovada l'any 2000 i l'adapta als canvis que han tingut lloc en la primera meitat de la dècada i que porta per títol *Treballant junts per al creixement i l'ocupació* (CCE, 2005).

Es pot apuntar ja d'entrada que la Comunicació és el nou document marc, és a dir, el punt ineludible de referència per a l'examen de la política de la nova Comissió Europea, per la qual cosa té una importància transcendental el seu estudi, que s'inscriu en l'àmbit més general de la nova política comunitària. És important destacar que el document, almenys teòricament, aposta pel

manteniment (revisat, això sí) de l'Estratègia de Lisboa davant les actituds manifestades en alguns àmbits polítics segons les quals s'hauria d'abandonar i apostar per una altra línia d'actuació en atenció als canvis econòmics que s'han produït des de l'any 2000, opinió que no comparteix la Comissió. Ara bé, la Comissió sí que considera necessari revisar l'Estratègia, perquè no s'ha avançat com es preveia l'any 2000, i això es justifica no només per una qüestió de condicions econòmiques adverses des que es va posar en marxa l'Estratègia de Lisboa —els seus objectius es van definir “durant un període caracteritzat per un creixement fort i dinàmic que ofería perspectives favorables tant en matèria d'ocupació com d'estabilitat macroeconòmica”—, sinó que és també conseqüència “d'un programa polític que presenta una sobrecàrrega d'activitats, una coordinació deficient i prioritats en conflicte”.

La Comissió, segons les paraules del text ara comentat, no proposa reinterpretar l'estratègia de Lisboa, però sí que exposa noves accions en l'àmbit europeu i nacional que hauran de contribuir a la realització de la visió comunitària de Lisboa. Aquesta nova orientació es justifica perquè l'Estratègia de Lisboa ha perdut empena “per una combinació de condicions econòmiques, la incertesa internacional, pocs avenços en els estats membres i una pèrdua gradual de concentració”, a la qual cosa s'ha d'afegir —i coincidim amb el plantejament de la Comissió— que factors que calia prendre en consideració fa ja cinc anys, com la competència mundial i l'envelliment de la població, són més urgents en l'actualitat “i afegeixen nous reptes”.

Als efectes més rellevants de la política d'ocupació, és molt important destacar que en la Comunicació s'anuncià que la Comissió proposaria la revisió de l'Estratègia Europea d'Ocupació el 2005, com a part integrant de la nova Estratègia de Lisboa, basant-se en el Pla d'acció de Lisboa. Tot i això, en els documents comunitaris que acompanyen la Comunicació ja s'assenyala que en les orientacions de política econòmica i les directrius per a l'ocupació que s'aprovin aquest any —que s'afirma que seran “bastant generals”—, no s'hi incorporarà cap nova orientació o recomanació específica per a un país, per la qual cosa les ja existents continuaran sent vàlides. Tampoc no es qüestiona l'anomenat *model social europeu*, basat en un bon rendiment econòmic, un nivell elevat de protecció social, l'aprenentatge permanent i el diàleg social entre els representants empresarials i els dels treballadors com a via adequada per preveure el canvi, gestionar la reestructuració i garantir l'equilibri adequat entre flexibilitat i seguretat.

#### *Eixos centrals de les propostes comunitàries*

Les propostes comunitàries recollides en la Comunicació de 2 de febrer de 2005 assumeixen tres tesis centrals com a eix del seu plantejament, convenientment desenvolupades en el text:

- Fer que la UE sigui un lloc més atractiu per invertir i treballar. Per a això, es planteja la necessitat d'ampliar i desenvolupar el mercat interior, millorar les reglamentacions europees i nacionals, garantir mercats oberts i competitius a Europa i a fora i ampliar i millorar les infraestructures europees.

- Convertir el coneixement i la informació en els factors de creixement, apostant per l'augment i la millora de la inversió en investigació i desenvolupament; també facilitant la innovació, l'adopció de les tecnologies de la informació i la comunicació i l'ús sostenible dels recursos i, finalment, contribuint a la creació d'una base industrial europea sòlida.
- Crear més ocupacions i de millor qualitat, ja que això, en un context de ràpid canvi econòmic i d'envelliment de la població, "no només és una ambició política, sinó també una necessitat econòmica i social". Convé recordar aquí el caràcter multidimensional de la qualitat de l'ocupació, ja que afecta múltiples àmbits de les relacions de treball, entre els quals podem esmentar, seguint els documents comunitaris que aborden el relançament de l'Estratègia de Lisboa, "l'entorn laboral, la igualtat d'oportunitats, la conciliació de la vida professional i privada, l'educació, la formació al llarg de tota la vida, la salut i la seguretat, la seguretat contractual i la satisfacció professional".

S'ha d'apostar per polítiques que facilitin la necessària adaptació dels empresaris i dels treballadors a les noves realitats dels mercats de treball, combinant adequadament flexibilitat, adaptació i seguretat per permetre "anticipar, desencadenar i integrar els canvis". Cal trobar l'equilibri just, tal com demanen reiteradament les instàncies internacionals i d'una manera molt especial l'OIT, entre la flexibilitat i la seguretat en el treball i facilitar tant la competitivitat de les empreses com l'existència de condicions de treball i salarials adequats per als treballadors i treballadores. Aquest equilibri implica una participació activa dels agents socials en les negociacions sobre les polítiques laborals, les de formació durant tota la vida, l'adequació dels temps de treball i l'organització dels mercats de treball de transició davant els importants canvis econòmics i productius. També són necessàries polítiques que garanteixin urgentment la posada en marxa de més inversió i la millora de la qualitat en educació i formació, tant la professional com la permanent, i polítiques que posin en marxa una acció europea que tendeixi a l'assoliment de més mobilitat de la mà d'obra, amb l'adaptació al marc europeu de les qualificacions professionals i la simplificació en els àmbits estatals dels reconeixements de les qualificacions obtingudes en altres estats.

### **Conclusions del Consell de febrer de 2005 sobre l'educació i la formació en el marc de l'examen intermedi de l'Estratègia de Lisboa**

El Consell (CUE, 2005) constata el procés d'envelliment de la mà d'obra europea, així com l'important nombre de persones inactives (33 milions) i de persones que tenen baixes qualificacions (78 milions, és a dir, el 32% de la població en edat escolar). Se subratlla que davant d'aquesta situació només el 15% dels llocs de treball que es creïn en els cinc anys vinents estaran destinats a persones amb escolaritat bàsica, mentre que el 50% dels llocs de treball de nova creació requeriran treballadors amb un alt nivell de formació. Davant d'aquesta situació, s'emfasitza que cap economia avançada no podrà sobreviure sense una modificació contínua de les qualificacions de les persones, independentment de l'edat que tinguin, i per això es propugna, entre altres mesures, la correcció de l'anomenada fractura digital i l'establiment de l'accés de totes les persones a la formació bàsica en les tecnologies de la informació i de les comunicacions.

Entre les recomanacions que formula la Comissió destaquen les següents: que les reformes previstes en el futur immediat en l'àmbit comunitari se centrin en sectors clau per a la societat del coneixement, perquè d'aquesta manera la UE es configuri com un punt de referència de qualitat a escala mundial; que sigui una realitat la possibilitat de gaudir d'una formació permanent per a tota la ciutadania, amb la qual cosa es planteja una qüestió certament polèmica i que ha de merèixer una atenció especial, com és que cal determinar un model de formació contínua de costos compartits entre ocupadors, empleats i servei públic i en el marc d'uns entorns d'ensenyament oberts, atractius i accessibles; la creació d'un sector europeu de l'educació i la formació, amb el desenvolupament, entre d'altres aspectes, d'un marc europeu de titulacions abans de l'any 2006, l'enfortiment del paper de les institucions d'ensenyament superior i la millora en la qualitat del control d'objectius. I tot això, des de la reafirmació que la formació permanent és i continuarà sent una condició indispensable per assolir els objectius de Lisboa.

### **Directiva 2005/36/CE, de 7 de setembre de 2005**

El reconeixement de les qualificacions professionals ha estat dotat d'una cobertura jurídica especial en l'àmbit comunitari, ja que es regula en la Directiva 2005/36/CE, de 7 de setembre de 2005, norma que concedeix un termini de dos anys per a la seva transposició als estats membres (UE, 2005). Espanya ha fet molt recentment aquesta transposició, en virtut d'un reial decret aprovat pel Consell de Ministres del dia 8 de novembre de 2008.<sup>8</sup>

Amb caràcter general, i sense perjudici de les nombroses excepcions i matisacions que es fan als articles posteriors, l'article primer fixa la finalitat de la norma, que és garantir el reconeixement per un estat membre (estat d'acollida) de les qualificacions professionals adquirides per un nacional d'un altre estat membre que hagi adquirit aquestes qualificacions en un altre estat de la UE (estat membre d'origen), sempre que a l'estat d'acollida es restringeixi l'accés a una professió a l'adquisició prèvia d'aquests coneixements.

La norma disposa que s'entendran per qualificacions professionals totes aquelles que hagin estat adquirides, i quedin degudament acreditades, per un títol de formació, un certificat de competències i/o per una experiència professional. Aquest reconeixement permetrà exercir a l'estat d'acollida la mateixa professió que s'exerciria a l'estat membre d'origen i permetrà també gaudir dels mateixos drets que els nacionals. Com que la prestació de serveis es fa d'acord amb la titulació obtinguda a l'estat membre d'origen, s'haurà d'indicar la titulació que es té "en la llengua oficial o en una de les llengües oficials de l'estat membre d'establiment, a fi d'evitar qualsevol confusió amb el títol professional de l'estat membre d'acollida".

---

<sup>8</sup> Reial Decret 1837/2008, de 8 de novembre, pel qual s'incorporen a l'ordenament jurídic espanyol la Directiva 2005/36/CE, del Parlament Europeu i del Consell, de 7 de setembre de 2005, i la Directiva 2006/100/CE, del Consell, de 20 de novembre de 2006, relatives al reconeixement de qualificacions professionals, així com a determinats aspectes de l'exercici de la professió d'advocat (BOE, 20). La norma va entrar en vigor el dia següent al de la seva publicació.

## **Segon informe de seguiment de la modernització de l'educació i la formació a Europa, de 2006**

Es tracta ara del text del nou informe d'avaluació del programa de 2002, és a dir, el segon informe, de 2006, que tracta de la modernització de l'educació i la formació com una contribució essencial a la prosperitat i a la cohesió social a Europa (UE, 2006a).

Al document es repassa tot el que s'ha fet des de 2004. Es basa en els informes nacionals presentats pels diferents estats membres i adherents o candidats, i s'arriba a la conclusió general que l'Estratègia de Lisboa, tant l'originària de 2000 com la revisada l'any 2005, constitueix un factor que cal tenir en compte en la formulació de política nacional en matèria d'educació i formació. Es valora com a positiu que el percentatge mitjà de la despesa pública de la UE en matèria d'educació hagi crescut des del 4,9% del 2000 fins al 5,2% del 2002 (últimes dades disponibles), si bé es lamenta que no s'hagi reduït la diferència respecte dels països competidors en el terreny econòmic, com els Estats Units, al mateix temps que s'alerta de la importància que estan adquirint també en aquest terreny les economies emergents com la Xina i l'Índia.

Pel que fa al procés de reforma de l'ensenyament superior, l'informe destaca la importància del desplegament de l'anomenada *declaració de Bolonya* i manifesta que la majoria de països caminen de manera decidida per assolir els objectius previstos en aquesta declaració. Al mateix temps, es torna a posar de manifest la diferència negativa de la UE en inversió total dedicada a l'ensenyament superior (que segons les dades disponibles de 2001 va arribar només a l'1,28%, respecte del 3,25% dels EUA o el 2,5% del Canadà; novament els països nòrdics són els que aconseguen millors resultats). L'informe alerta que per igualar la participació dels EUA caldria una inversió de 180.000 milions addicionals d'euros cada any o, dit d'una altra manera, i amb les pròpies paraules del document, un increment substancial de la inversió procedent del sector privat.

Un desafiament important és fer més atractiva la formació professional, cosa que s'ha d'aconseguir tant millorant-ne la qualitat i les expectatives d'accés a l'ocupació una vegada acabada com establint passarel·les d'accés a l'ensenyament superior. Igualment, preocupa la situació de les persones poc qualificades, prop de 80 milions a la UE, i s'aposta per l'adopció de mesures que facilitin l'increment de les seves taxes d'activitat laboral i que promoguin, via educativa, la seva inclusió social. Finalment, però no per això és menys important —i l'informe constata que no s'ha avançat en aquest terreny des de 2004—, cal garantir “que l'alumnat surti de l'ensenyament secundari amb els coneixements i les competències que necessitaran com a ciutadans europeus”.

En definitiva, la conclusió del document comunitari és que cal accelerar el ritme de les reformes per assegurar una contribució més eficaç a l'Estratègia de Lisboa i a l'enfortiment del model social europeu, i que les inversions s'haurien de concentrar en els àmbits que ofereixen rendiments econòmics i socials més elevats i que combinen adequadament eficàcia i equitat, amb una referència expressa a la potenciació de la inversió en ensenyament primari perquè “té una

importància crucial per prevenir el fracàs escolar i l'exclusió social i per establir les bases de l'aprenentatge complementari”.

En l'àmbit europeu es continua apostant, entre altres mesures proposades, per arribar a un acord sobre el marc europeu de qualificacions i sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent i per impulsar els treballs sobre la qualitat de l'educació del professorat. I tot això, des de la perspectiva que les responsabilitats haurien de repartir-se i distribuir-se entre totes les parts interessades i en tots els nivells territorials.

### **Decisió número 1720/2006/CE, de 15 de novembre de 2006, de creació d'un nou programa d'acció en l'àmbit de l'aprenentatge permanent**

La norma té com a finalitat iniciar un programa d'aprenentatge permanent que contribueixi al desenvolupament de la Comunitat per al seu creixement més sostenible i amb més cohesió social (UE, 2006b). El seu valor afegit rau en les possibilitats que obre per estimular l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat entre els sistemes d'educació i formació dins de l'àmbit comunitari, “de manera que es converteixin en una referència de qualitat mundial” (UE, 2006b).

La definició d'*aprenentatge permanent* que fa la norma és la següent: totes les activitats d'educació general, educació i formació professional, educació no formal i aprenentatge informal empreses al llarg de la vida, que permetin millorar els coneixements, les aptituds i les competències amb una perspectiva personal, cívica, social i/o laboral. Inclou la prestació de serveis d'assessorament i formació.

Els objectius específics del programa es detallen exhaustivament a l'article 1.3. Un dels més importants, segons el nostre parer, és el reforç de la contribució de l'aprenentatge permanent a la cohesió social, la ciutadania activa, el diàleg intercultural, la igualtat entre homes i dones i la realització personal. No menys important, des d'una perspectiva social, ens sembla l'objectiu que el programa creï un sentiment de ciutadania europea que es basi en la comprensió i el respecte dels drets humans i la democràcia, així com en el foment de la tolerància i el respecte per altres pobles i altres cultures.

En aquest mateix àmbit s'ha de prestar atenció a la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (UE, 2006c). En l'annex s'inclou l'anomenat *marc de referència europeu*, que recull vuit competències clau que, una vegada enunciatades, es despleguen en el text i es conceptuen com aquelles que tota persona necessita per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió i l'ocupació. Aquestes competències són les següents: comunicació en llengua materna; comunicació en llengües estrangeres; competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia; competència digital; aprendre a aprendre; competències socials i cíviques; sentit de la iniciativa i esperit d'empresa; consciència i expressió culturals.

A més, s'exposa que en les vuit competències clau hi ha una sèrie de temes comuns que també s'han d'incloure en el procés d'aprenentatge, com són el



pensament crític, la creativitat, la capacitat d'iniciativa, la resolució de problemes, l'avaluació del risc, la presa de decisions i la gestió constructiva dels sentiments.

### **Conclusions del Consell de 8 de desembre de 2006**

La importància dels principis d'eficiència i equitat en l'àmbit educatiu queda ben reflectida en les Conclusions del Consell de 8 de desembre de 2006 (UE 2006d). El document comunitari aposta de manera clara i decidida per considerar l'educació i la formació com una inversió prioritària per al futur, ja que es tracta de factors essencials que contribueixen a la democràcia, la cohesió social i el creixement sostenible. Alerta sobre els riscos de fractura social que les desigualtats en els sistemes educatius i formatius poden provocar, amb costos econòmics (a més, òbviament, dels socials) que poden ser molt superiors a les inversions que s'haguessin pogut realitzar per millorar la qualitat d'aquests sistemes, i valora la millora i l'enfortiment de l'educació i la formació per a la ciutadania com una via adequada per reduir "els riscos d'atur, l'exclusió social i afavorir la creació d'un potencial humà en el marc d'una economia moderna basada en el coneixement".

Tenen un interès especial dues tesis que figuren a les conclusions. Per una banda, la importància de millorar l'accés al segon cicle de l'ensenyament secundari i la reducció dels índexs d'abandonament escolar, que resulten essencials per millorar l'ocupabilitat de les persones i per reforçar la cohesió social. Per l'altra, considerar que l'aposta per la millora de les qualificacions de les persones adultes, en una societat basada en el coneixement i davant un procés de ràpid canvi tecnològic, és del tot necessària i molt més en una estructura demogràfica en què la importància de la població madura o d'edat avançada serà cada vegada més gran. Per això en aquest informe es comparteix plenament la tesi comunitària —defensada en el document— que, a curt termini, plantejar-se com a objectiu inversions per actualitzar i ampliar les qualificacions i competències existents dels treballadors és una forma ràpida de contribuir al creixement econòmic i a la competitivitat i de no fomentar la jubilació anticipada de la mà d'obra de més edat.

Finalment, no menys important és la petició que les autoritats comunitàries fan als estats membres perquè dediquin un finançament adequat per garantir la qualitat i l'eficiència del sistema educatiu, amb una atenció especial a l'adopció de mesures que corregeixin els desavantatges socials existents.

#### ***1.2.4. La política comunitària de FP en el període 2007-2008***

### **Tercer informe sobre el grau de compliment dels objectius establerts en el programa d'acció de 2002 sobre l'educació i la FP**

El primer document d'aquest apartat és la Comunicació de la Comissió de 12 de desembre de 2007 que porta per títol Facilitar l'aprenentatge permanent per fomentar el coneixement, la creativitat i la innovació (CCE, 2007).

La Comunicació és la contribució de la Comissió al tercer informe conjunt sobre educació i formació que aquesta i el Consell, recordem-ho, han de presentar cada dos anys per analitzar com s'estan complint els objectius marcats en el programa Educació i formació 2010. Es destaca, amb caràcter general, la importància d'augmentar les capacitats de les persones, i molt més a mesura que el desenvolupament d'una economia cada vegada més basada en el coneixement exigirà uns nivells de qualificació més elevats. Es fa èmfasi també en la potenciació de l'aprenentatge permanent, en el marc d'unes estratègies unificades i globals dotades d'un finançament econòmic adequat per dur-la a bon port. Finalment, es destaca l'establiment d'una estreta relació entre l'educació, la investigació i la innovació, l'anomenat *triangle del coneixement*, que es considera fonamental per promoure el creixement i l'ocupació, amb una aposta decidida per una major qualitat universitària i un vincle més estret amb el món empresarial.

La Comunicació passa revista als avenços experimentats en els últims dos anys. En primer lloc, destaca les millores que s'han produït en les estratègies d'aprenentatge permanent i en els sistemes de qualificacions, emfatitzant la importància que el sistema educatiu sigui globalment coherent i argumentant que, d'acord amb la informació disponible, la prioritat que es dona a "la promoció d'uns itineraris flexibles d'aprenentatge permanent i a la transició entre les diferents parts del sistema també augmenta la coherència" (CCE, 2007).

#### *Els punts febles i les necessitats de reformes*

Entre els punts febles, la Comissió subratlla que sembla que s'ha interromput l'evolució positiva de la despesa pública en educació entre el 2000 i el 2003, que havia passat del 4,7% al 5,2% del PIB, ja que va disminuir un 0,1% l'any 2004, i a més hi ha diferències molt significatives entre els estats membres. Continua sent preocupant l'abandonament prematur dels estudis, cosa que fa molt difícil arribar a l'objectiu fixat per a l'any 2010 que només hi hagi un 10% de joves en aquesta situació. En efecte, les dades comunitàries demostren que "un de cada sis joves de la UE (el 15,3%) en edats compreses entre 18 i 24 anys abandona els estudis tan sols amb el primer cicle d'ensenyament secundari i no participa després en cap tipus d'educació o formació" (CCE, 2007).

També es fa èmfasi en la necessitat de continuar millorant la formació acadèmica i pràctica del professorat i d'incrementar la participació dels adults en l'aprenentatge permanent. S'assenyala críticament que fins a l'any 2005 s'estava avançant de manera sostinguda cap a l'assoliment de l'objectiu marcat per a l'any 2010 —és a dir, que el 12,5% de la població adulta participi en aquest aprenentatge—, mentre que el percentatge a què es va arribar el 2006, un 9,6%, era una mica menor que el de l'any anterior. A més, aquesta xifra oculta un desequilibri que és qualificat de preocupant perquè els adults amb un alt nivell educatiu tenen sis vegades més probabilitats de participar en activitats d'aprenentatge permanent que els treballadors poc qualificats.

### *Perspectives de futur*

En l'anàlisi de les perspectives per al futur, es fa èmfasi en la importància de la millora de la base de coneixements, en un finançament sostenible, en l'augment de les capacitats, en la correcció dels desavantatges socioeconòmics, en l'ensenyament d'alta qualitat i en la utilització del potencial dels immigrants. Finalment, es recorda la importància d'aprofitar i utilitzar al màxim els fons i programes comunitaris, especialment el nou programa d'aprenentatge permanent 2007-2013 i els instruments de la política de cohesió de la UE.

### **Informe sobre l'execució del programa de treball Educació i formació 2010**

Com a conseqüència directa del text anterior, es va aprovar el nou informe conjunt de situació de 2008 del Consell i de la Comissió sobre l'execució del programa de treball Educació i formació 2010. Facilitar l'aprenentatge permanent per fomentar el coneixement, la creativitat i la innovació (CUE, 2008a).

En la seva contribució al tercer informe conjunt sobre l'execució del programa comunitari Educació i formació 2010, el Consell destaca els avenços que s'han produït en aquests àmbits, i també els retrocessos, si n'hi ha hagut, i especialment els desafiaments que la Unió Europea i els estats membres tenen davant del futur pròxim. Recordem que aquest programa pretén millorar la situació de l'educació i de la formació professional a Europa i que s'hi posa de manifest la necessitat de combinar els objectius econòmics i socials en matèria de desenvolupament educatiu. S'hi afirma de manera contundent que els beneficis de la inversió en educació i formació superen a mitjà i llarg termini els costos que suposen a curt termini.

El document, que té uns annexos amb informació detallada de tots els estats, destaca amb caràcter general que s'ha de prestar una atenció especial a l'augment de les capacitats de les persones, atès el risc d'exclusió econòmica i social en unes societats els mercats de treball de les quals exigiran cada cop més uns nivells de qualificació elevats en el marc d'unes economies cada vegada més basades en el coneixement. En segon lloc, i d'aquí ve el títol del document, cal potenciar les estratègies d'aprenentatge permanent i les polítiques de formació i orientació al llarg de tota la vida. Finalment, els poders comunitaris continuen insistint en la importància de combinar adequadament l'anomenat "triangle del coneixement" —és a dir, educació, investigació i innovació— amb un objectiu clarament definit de garantir que tots els sectors de l'educació i la formació exerceixin plenament la seva funció a l'hora de fomentar la creativitat i la innovació. Es valora positivament l'atenció que han dedicat la Unió Europea (UE) i els estats al desplegament de les polítiques educatives i formatives en l'àmbit de les directrius integrades per al creixement i l'ocupació. Es destaquen els avenços experimentats en els àmbits de competències clau, qualitat de la mobilitat, assegurament de la qualitat en l'ensenyament superior i marc europeu de qualificacions.

El document passa revista als avenços que s'han assolit des de fa dos anys i es posa de manifest que aquests avenços s'han produït de manera desigual en els

diferents estats membres. En primer lloc, es destaca l'avenç en les estratègies nacionals d'aprenentatge permanent i sistema de qualificacions, de manera que s'estan incorporant estratègies que aposten per una visió global que comprèn tots els tipus i nivells d'educació i formació, i que al mateix temps s'ha avançat en el desenvolupament de marcs nacionals de qualificacions estretament relacionats amb l'europeu, amb l'important repte de facilitar l'accés a les qualificacions educatives i formatives als treballadors poc qualificats, als més grans o als aturats.

També cal passar revista als àmbits en els quals, sempre segons el parer del Consell, no s'ha avançat prou per complir els objectius previstos per a l'any 2010, un dels quals —i per descomptat, no és el menys important— és la interrupció del creixement de la despesa pública total en educació en percentatge del producte interior brut, que havia augmentat entre el 2000 i el 2003 del 4,7% al 5,2%, però que va disminuir al 5,1% el 2004, amb diferències substancials entre els diferents estats membres. Un altre motiu de preocupació és el manteniment de l'elevat nombre de joves que abandonen els estudis de manera prematura, amb les indubtables seqüeles que aquesta circumstància tindrà per a ells en el moment d'incorporar-se a un món del treball que demana cada vegada més aptituds i qualificacions, dificultats que s'agreugen en la majoria dels estats per als immigrants i els grups amb diferents orígens culturals. La preocupació es concreta en aquestes dues dades: en primer lloc, l'increment del percentatge de joves de quinze anys amb poca aptitud per a la lectura (que es pretén que no superi el 20% l'any 2010); en segon lloc, que encara estem lluny de l'objectiu fixat per a aquest any que no hi hagi més del 10% de joves que abandonin prematurament els estudis. Segons les dades comunitàries, un de cada sis joves de la UE (el 15,3%) amb edats compreses entre els 18 i els 24 anys abandona els estudis tan sols amb el primer cicle d'ensenyament secundari obligatori acabat i no participa després en cap tipus d'educació o formació. Tampoc no s'avança de manera prou ràpida per aconseguir l'objectiu que el 85% dels menors de 22 anys hagin completat com a mínim el segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori.

També queda bastant per fer, segons el parer del Consell, en la millora de la formació acadèmica i pràctica del professorat, un factor que sens dubte influeix en els resultats dels estudiants. Amb bon criteri, el Consell fa èmfasi en la necessitat de millorar aquesta formació pels nous reptes que els canvis socials que s'han produït en les societats europees, cada vegada més pluriculturals, plantegen als sistemes educatius. S'observa amb preocupació que la despesa global en ensenyament superior a la UE continua estant lluny de la d'un dels seus principals competidors en l'àmbit econòmic com són els Estats Units, i se subratlla la importància d'implicar més estretament el sector privat en el finançament, així com la necessitat de garantir un accés just a la diversitat de programes d'estudi i recerca, que cada vegada és més gran. També s'apunta la necessitat de millorar la mobilitat transnacional dels estudiants, tant en l'àmbit universitari com en els nivells educatius inferiors.

Si bé es valoren de manera positiva els avenços experimentats en el desenvolupament i la posada en pràctica de polítiques d'aprenentatge permanent, hi ha preocupació per la poca presència dels adults en aquestes polítiques i pel

descens (certament mínim) que hi va haver el 2006 respecte a l'any anterior, de manera que el 9,6% d'uropeus d'entre 25 i 64 anys que van fer alguna activitat de formació permanent l'any 2006 encara queda lluny de l'objectiu del 12,5% marcat per a l'any 2010. A més, i tal com ja s'ha destacat abans, les xifres globals amaguen diferències importants entre col·lectius segons el nivell educatiu, ja que els adults amb un alt nivell educatiu tenen sis vegades més probabilitats de participar en activitats d'aprenentatge permanent que els treballadors poc qualificats.

Finalment, cal destacar que el document no s'oblida de la importància de la formació professional, i fa èmfasi a mantenir i millorar la seva relació amb l'accés a l'ocupació, d'una banda, i a facilitar l'accés a l'ensenyament complementari i l'ensenyament superior, d'una altra. Es valora positivament el que es considera un èmfasi renovat d'aquesta modalitat educativa "en les pràctiques, en la col·laboració entre escoles i empreses i en l'aprenentatge basat en el treball".

### *Perspectives de futur*

Quines perspectives s'apunten per al futur, davant l'arribada de la data prevista per assolir uns objectius clarament delimitats, el mític 2010?

En primer lloc, cal aplicar l'aprenentatge permanent per assolir l'eficiència i equitat en l'àmbit educatiu, per a la qual cosa és necessari mobilitzar recursos i implicar-hi totes les parts i institucions interessades, amb els objectius següents: millorar la base de coneixements, és a dir, l'impacte econòmic i social de les polítiques d'educació i formació; en segon lloc, assolir un finançament sostenible per dur a bon port la política dissenyada; a continuació, augmentar les capacitats de les persones com la via més adequada, des d'edats primerenques, per disposar de coneixements adequats que permetin incorporar-se i mantenir-se al mercat de treball; en quart lloc, la política educativa ha de servir per corregir els desavantatges econòmics i per això cal tractar de garantir l'equitat "en l'accés, la participació, el tracte i els resultats"; no es pot oblidar tampoc la importància d'adaptar els sistemes educatius per incorporar tot el potencial dels immigrants i contribuir així a la seva inclusió econòmica i social; finalment, la millora de la formació del professorat ha de redundar en un ensenyament d'alta qualitat.

Per altra banda, l'ensenyament ha de configurar-se com l'element clau del triangle del coneixement que forma juntament amb la innovació i la recerca. S'ha de potenciar també la creativitat i l'aprendre a aprendre en tots els sistemes d'educació i formació i en tots els seus nivells. Finalment, des de l'àmbit polític, el mètode obert de coordinació ha de servir per millorar la governança de les polítiques educatives i avançar per aconseguir els objectius marcats per a l'any 2010. El document del Consell enumera una sèrie d'àmbits en què aquest mètode ha de servir per millorar les polítiques educatives i formatives, dels quals cal destacar-ne especialment dos: en primer lloc, que la política d'educació i formació ha de tenir com a nord la perspectiva de l'aprenentatge permanent, amb prioritats estratègiques fixades en tot el sistema, i en segon lloc, que cal establir les relacions de coordinació i complementarietat amb altres àmbits polítics relacionats amb el món educatiu i formatiu, com són "la política d'innovació, la política social i

d'ocupació, l'empresa, la recerca i el finançament estructural", sense oblidar la importància d'aprofitar al màxim el potencial dels fons i programes comunitaris.

En definitiva, es tracta de preparar-se per poder arribar en aquests dos anys als objectius marcats per al 2010, si bé ja s'assumeix que serà necessari continuar treballant després d'aquesta data, perquè, a pesar dels avenços aconseguits, "les reformes en matèria d'educació i formació necessiten temps per donar fruit".

### **Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del marc europeu de qualificacions per a l'aprenentatge permanent**

El text adoptat pel Parlament i el Consell (CUE, 2008b), de caràcter no vinculant i que haurà d'aplicar-se d'acord amb la legislació i les pràctiques nacionals, parteix de la premissa prèvia de la valoració del desenvolupament i el reconeixement dels coneixements, destreses i competències dels ciutadans com a "essencials per al desenvolupament individual, la competitivitat, l'ocupació i la cohesió social de la comunitat", que ha de permetre impulsar la mobilitat transnacional dels treballadors i potenciar l'aprenentatge permanent.

El seu objectiu fonamental és crear un marc comú de referència "que serveixi de mecanisme de conversió per als diferents sistemes i nivells de qualificació, tant per a l'educació general i superior com per a l'educació i formació professionals". La posada en marxa d'aquest marc comú hauria de contribuir a la millora de la transparència, comparabilitat i transferibilitat de les qualificacions dels ciutadans expedides segons les regles de cada estat. Un altre objectiu que persegueix la recomanació aprovada és contribuir a una interrelació més estreta i fructífera entre l'educació, la formació i l'ocupació, i això es pretén aconseguir per mitjà de la modernització dels sistemes d'educació i formació.

És important destacar que el text aprovat no reemplaça ni defineix sistemes de qualificacions ni qualificacions nacionals. Per aquest motiu, simplement es demana als estats membres que tractin d'alinejar els seus sistemes nacionals al marc europeu de qualificacions l'any 2010 i que es protegeixi la Comissió en la seva intenció de promoure uns vincles més estrets entre aquest marc i els sistemes europeus d'educació que possibilitin la millora de la mobilitat dels ciutadans o ciutadanes i que facilitin el reconeixement dels resultats de l'aprenentatge.

Justament, l'annex I del document conté un ampli elenc de definicions dels termes utilitzats en la Recomanació, en el qual es defineix la *qualificació* com "el resultat formal d'un procés d'avaluació i validació que s'obté quan un organisme competent estableix que l'aprenentatge d'un individu ha superat un nivell determinat". S'entén per *resultats de l'aprenentatge* una expressió "del que una persona sap, comprèn i és capaç de fer en culminar un procés d'aprenentatge; es defineix en termes de coneixements, destreses i competències".

Per la seva banda, l'annex II regula els descriptors per definir els vuit nivells del marc europeu de qualificacions, des del que només requereix coneixements

generals bàsics fins al que requereix uns coneixements “en la frontera més avançada d'un camp de treball o estudi concret i en el punt d'articulació entre diversos camps”.

### **Reglament (CE) núm. 452/2008 del Parlament Europeu i del Consell, de 23 d'abril de 2008, relatiu a la producció i al desenvolupament d'estadístiques sobre educació i aprenentatge permanent**

La norma té com a finalitat establir un marc comú per a la producció sistemàtica d'estadístiques comunitàries en el camp de l'educació i l'aprenentatge permanent. La norma defineix l'educació com “una comunicació organitzada i continuada, destinada a suscitar l'aprenentatge”, i l'aprenentatge permanent, com “tota activitat d'aprenentatge empresa al llarg de la vida, amb l'ànim de millorar el saber, les destreses i les aptituds des d'una visió personal, cívica, social o laboral”.

En la introducció de la norma es fa una àmplia relació de totes les accions comunitàries, normatives o no, empreses i adoptades per impulsar tant l'educació i l'aprenentatge permanent com el coneixement adequat de les accions desenvolupades. Es fa èmfasi —d'una manera coherent— en la necessitat actual d'adaptar els sistemes europeus d'educació i formació a les exigències de la societat del coneixement i a les necessitats de millorar el nivell d'educació i d'una major qualitat de l'ocupació, per la qual cosa s'afirma que les estadístiques sobre educació, formació i aprenentatge permanent tenen molta importància per a la presa de decisions polítiques.

Aquestes estadístiques haurien de comprendre tres àmbits, segons el que es disposa a l'article 3 i a l'annex: les estadístiques relatives als sistemes d'educació i formació (tota mena d'alumnat i tot tipus d'edat), les de participació d'adults en l'aprenentatge permanent (persones d'entre 25 i 64 anys) i altres estadístiques sobre els beneficis socials, econòmics i en termes de capital humà de l'educació, que entren dintre dels àmbits primer i segon. Està previst que les estadístiques del primer grup es transmetin anualment i que les del segon ho siguin cada cinc anys i a partir del 2010.

Finalment, no convé deixar de ressenyar que, en l'aplicació del Reglament, i tal com s'afirma de manera clara i precisa en la introducció, s'haurà de tenir en compte el concepte “de persones desafavorides per a l'accés al mercat de treball”, utilitzat en les directrius comunitàries per a les polítiques d'ocupació dels estats membres.

### **Proposta de recomanació de creació del Sistema Europeu de Crèdits per a l'Educació i la Formació Professional**

Tot i que encara es troba en fase de debat parlamentari, té un interès especial la Proposta de recomanació del Parlament Europeu i del Consell relativa a la creació del Sistema Europeu de Crèdits per a l'Educació i la Formació Professionals (ECVET), de 9 d'abril de 2008 (CCE, 2008a).

Al document es recorda que el Consell Europeu de Lisboa de 2000 va arribar a la conclusió que la millora de la transparència de les qualificacions i l'aprenentatge permanent haurien de ser dos elements clau de les accions encaminades a adaptar els sistemes europeus d'educació i formació tant a les demandes de la societat del coneixement com a la necessitat d'elevat el nivell d'ocupació i de millorar-ne la qualitat. En la justificació de la proposta també es troben referències a la declaració de Copenhaguen de 2004, de Maastricht de 2004 i d'Hèlsinki de 2006, que preconitza un desenvolupament més gran d'eines europees comunes, d'una manera particular l'ECVET.

L'objectiu de l'ECVET és fomentar i donar suport a la mobilitat transnacional i l'accés a l'aprenentatge permanent en l'educació i la formació professional europea. Per a la Comissió, l'ECVET ofereix un marc metodològic comú per facilitar la transferència dels crèdits dels resultats d'aprenentatge entre els diferents sistemes de qualificació o d'un itinerari de formació a un altre, i d'aquesta manera es contribueix a la permeabilitat dels sistemes d'aprenentatge, a la compatibilitat entre els sistemes autònoms d'ensenyament i d'educació i formació professionals, al mateix temps que s'ofereix als interessats la possibilitat de crear els seus propis itineraris d'aprenentatge per a l'obtenció de qualificacions. L'aplicació de l'ECVET es basarà en el principi de la participació voluntària dels estats membres i de les parts interessades.

D'aquesta manera, l'objectiu de la Recomanació és crear el Sistema Europeu de Crèdits per a l'Educació i la Formació Professionals (ECVET), "per facilitar la transferència, el reconeixement i l'acumulació dels resultats d'aprenentatge d'aquelles persones que vulguin obtenir una qualificació. D'aquesta manera, es millorarà la transparència i la transferibilitat dels resultats d'aprenentatge dels ciutadans entre els estats membres i dins d'aquests, en un espai d'aprenentatge permanent sense fronteres".

### **Proposta de recomanació sobre l'establiment d'un marc de referència europeu de garantia de la qualitat en l'educació i la formació professionals**

Tampoc no podem deixar de fer una referència breu a la Proposta de recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre l'establiment d'un marc de referència europeu de garantia de la qualitat en l'educació i la formació professionals (CCE, 2008b), de la mateixa data que el text analitzat anteriorment.

L'objectiu de la Recomanació proposada és establir un marc de referència europeu de garantia de la qualitat en l'educació i formació professionals que serveixi de referència per ajudar els estats membres a promoure i supervisar la millora permanent dels seus sistemes d'educació i formació professionals sobre la base de paràmetres europeus comuns. Al document s'exposa que el marc de referència ha de contribuir a la millora de la qualitat de l'EFP i al desenvolupament de la confiança mútua en els sistemes nacionals d'EFP dins d'un veritable espai sense fronteres d'aprenentatge permanent.

La garantia de la qualitat s'ha de considerar un instrument per a la millora permanent de la FP, basat en un cicle de qualitat en el qual hi hagi una



interrelació adequada entre planificació, aplicació, avaluació i revisió de la FP. Implica un plantejament sistemàtic respecte a la qualitat en el qual les funcions dels interlocutors en els diferents nivells i la seva interrelació reben una atenció explícita. Ha d'incloure, així mateix, maneres de supervisar el rendiment de la FP i sistemes de mesurament que complementin la revisió i la millora de la FP, tant respecte als sistemes com als proveïdors.

És especialment important destacar la relació que s'estableix entre el futur marc de referència amb altres polítiques i objectius de la UE. Per a la Comissió, el marc de referència contribuirà a la consecució de l'objectiu de l'Estratègia Europea d'Ocupació d'una inversió més efectiva en capital humà. Més concretament, contribuirà a millorar la qualitat i l'eficiència de la inversió en capital humà mitjançant una educació i unes qualificacions de més qualitat, d'acord amb les Directrius per a les polítiques d'ocupació dels estats membres (2005-2008), d'una manera particular la directriu núm. 24. En termes similars, la Comunicació sobre la política de cohesió crida l'atenció sobre la importància de reforçar la inversió en capital humà mitjançant la millora de l'educació i les qualificacions, així com de reformar els sistemes d'educació i formació utilitzant referències i principis europeus comuns. A més, es pren en consideració la necessitat de lligar la millora de la qualitat de la FP a objectius europeus més generals, com ara l'augment de l'ocupabilitat, la millora de l'adequació a les necessitats dels usuaris i el foment d'un millor accés a l'aprenentatge permanent.

Cal destacar que el marc de referència no està concebut per substituir els sistemes existents ni requereix la creació d'estructures noves, per la qual cosa s'utilitzaran els sistemes de comunicació d'informació que ja hi ha i es basarà en l'experiència adquirida i en casos de bones pràctiques observats als estats membres i altres països participants.

Novament s'esmenten les relacions entre la política d'ocupació i les d'educació i formació professional. Les directrius integrades de Lisboa per al creixement i l'ocupació de 2005-2008 feien una crida als estats membres perquè desenvolupessin sistemes d'aprenentatge permanent assequibles i accessibles que responguessin a les canviants necessitats de l'economia i la societat del coneixement, per la qual cosa els sistemes d'educació i formació havien d'adaptar-se i desenvolupar capacitats per millorar la seva adequació al mercat de treball. Per tant, segons s'afirma, "els objectius fixats en la política d'educació i formació han de complementar cada vegada més els de la política econòmica i del mercat laboral a fi de conciliar la cohesió social i la competitivitat".

A l'annex 2 del document es recullen els indicadors de qualitat de referència per a l'EFP. Els que més afecten directament aquest informe són la taxa d'acabament dels programes de FP, la taxa de col·locació en el marc dels programes de FP, la utilització al lloc de treball de les capacitats adquirides i els mecanismes per determinar les necessitats de formació al mercat laboral.

### 1.3. Estratègia europea d'ocupació

#### 1.3.1. Les directrius comunitàries sobre l'ocupació en el període 2001-2003

Tot i la limitada competència comunitària en matèria d'ocupació, cal assenyalar que des de 1997 s'ha posat en funcionament un importantíssim procés de gran visibilitat, basat en un ferm i seriós compromís polític que ha estat acceptat i al qual han donat suport tots els agents implicats per arribar a l'objectiu comú, reconegut com a prioritari, de combatre l'atur i elevar els actuals nivells d'ocupació de manera duradora. Mostra d'això és que el Consell Europeu de Luxemburg del novembre de 1997 va decidir aplicar el nou article 128 del Tractat de la Comunitat Europea (TCE) abans de l'entrada en vigor del Tractat d'Amsterdam, amb la finalitat de poder coordinar les polítiques d'ocupació dels estats membres a partir de 1998. Segons les conclusions de la Presidència de la cimera extraordinària, l'aplicació es va decidir amb l'objectiu de "crear, tant per a l'ocupació com per a la política econòmica, la mateixa voluntat de convergència cap a objectius verificables i actualitzats periòdicament". Davant el problema de l'ocupació, per al qual no hi ha una resposta simple, el Consell va decidir "assenyalar un nou punt de partida per a la reflexió i l'acció dels estats membres i de la Unió, iniciades des del Consell Europeu d'Essen", concretat en les directrius per a l'ocupació.

#### Directrius de 1998, 1999 i 2000

D'aquesta manera, la Resolució del Consell de 15 de desembre de 1997, sobre les directrius per a l'ocupació el 1998, tenia com a objectiu fixar unes directrius generals per a tot l'àmbit comunitari en matèria d'ocupació que tots els estats membres haurien de tenir en compte en l'elaboració dels seus plans nacionals d'ocupació. A més, els estats s'obligaven a quantificar els objectius que s'havien d'assolir. Com a aspecte més rellevant a destacar hi ha l'aposta per potenciar la cultura de l'ocupabilitat; els poders públics havien d'oferir, en un període de cinc anys, un lloc de treball o una formació adequada a tot aturat que fes almenys dotze mesos que es trobés en aquesta situació i als joves que es trobessin en aquesta situació com a mínim sis mesos enrere; aquest termini de cinc anys es podria ampliar als estats membres que tinguessin una taxa d'atur particularment elevada. Els estats membres quedaven obligats a elaborar plans preventius centrats en la capacitat d'inserció professional i a adoptar mesures actives que anessin substituint de manera gradual i progressiva les polítiques passives. Per la seva banda, la Resolució del Consell de 22 de febrer de 1999 fixa les directrius per a aquest any i manté l'estructura de les de l'any anterior. Les directrius d'ocupació per a l'any 2000, a les quals es va donar el vistiplau en el Consell Europeu que es va dur a terme a Hèlsinki els dies 10 i 11 de desembre de 1999, van consolidar el marc de la política d'ocupació basada en les directrius dels dos anys anteriors, si bé van introduir un nombre limitat de canvis amb la finalitat de precisar més els objectius d'aquelles directrius i es va reforçar el paper de les autoritats regionals i locals.

## Directrius de 2001 i 2002

Les directrius per a l'any 2001 segueixen la línia continuista de les dels anys anteriors, mantenen l'estructura bàsica dels quatre pilars (ocupabilitat, esperit d'empresa, adaptabilitat i igualtat d'oportunitats) i apunten algunes propostes noves d'actuació que despleguen les prioritats que s'han posat en relleu a les cimeres que es van dur a terme durant la presidència portuguesa del primer semestre de l'any 2000: la potenciació de l'economia del coneixement i de la formació requerida per a l'adaptació al canvi, la modernització de la promoció social i la integració social. De la mateixa manera, les directrius mantenen la coherència amb les orientacions generals de política econòmica que elabora anualment la Comissió.

Com a novetat respecte dels anys anteriors, el text fixa en primer lloc uns objectius horitzontals que han d'inspirar totes les mesures concretes que s'adoptin. Aquests objectius són, dins de l'objectiu global de la recerca de la plena ocupació, els següents: millorar les possibilitats d'ocupació i proporcionar incentius adequats per a totes les persones disposades a emprendre una activitat remunerada; elaborar estratègies globals i coherents a fi que els ciutadans dels diferents estats puguin adquirir i actualitzar les competències necessàries per adaptar-se als canvis econòmics i socials al llarg de tota la vida; establir una associació global amb els interlocutors socials per a l'aplicació, el control i el seguiment de l'estratègia per a l'ocupació; que els estats estableixin les seves prioritats en matèria d'ocupació de forma equilibrada, de manera que es respecti el caràcter equilibrat i l'equivalència de les directrius.

Com a aspectes específics de les directrius que interessa destacar respecte a les d'anys anteriors, cal remarcar la importància que dóna la Comissió a la modernització dels serveis públics d'ocupació, els quals hauran de col·laborar amb altres prestadors de serveis a fi d'incrementar l'eficàcia de l'estratègia de prevenció i activació; també dóna importància al fet de posar en marxa polítiques que tendeixin a prolongar la vida activa a fi de millorar la capacitat dels treballadors de més edat i augmentar els incentius perquè continuïn pertanyent a la població activa com més temps millor; adoptar mesures que permetin reduir a la meitat fins a l'any 2010 el nombre de joves de 18 a 24 anys que hagin seguit només el primer cicle d'ensenyament secundari obligatori i no prossegueixin els seus estudis o la seva formació; reforçar la integració al mercat de treball dels col·lectius més desfavorits (incloent-hi els treballadors migrants per a la seva integració); potenciar la creació d'ocupació a escala local i reforçar el paper dels serveis públics d'ocupació en la detecció de les oportunitats d'ocupació locals i en la millora del funcionament dels mercats de treball locals; adoptar mesures de discriminació positiva, és a dir, mesures adreçades a millorar la situació de les dones i reduir la desigualtat entre homes i dones.

Les directrius comunitàries per a l'any 2002, aprovades per la Decisió del Consell de 18 de febrer, segueixen sensiblement les mateixes línies d'actuació que les directrius dels anys anteriors i només presenten modificacions de matís. Fan èmfasi a introduir l'objectiu de la qualitat dels llocs de treball en les noves directrius, fomentar la modernització dels mercats de treball i la mobilitat de la mà

d'obra i promoure l'ocupació en el sector del medi ambient. Això, amb respecte al principi de subsidiarietat i respecte a les competències dels estats membres, al mateix temps que aquests últims hauran de prendre en consideració les situacions regionals. A més, es disposa que els estats membres han d'establir una associació global amb els agents socials per a l'aplicació, el control i el seguiment de l'estratègia d'ocupació.

### **Síntesi de les directrius aprovades durant el període 1998-2002**

En suma, totes les directrius aprovades pel Consell en el període 1998-2002 es basen en quatre accions prioritàries, els anomenats quatre pilars de l'ocupació en l'àmbit comunitari, que són els següents:

A) Millora de la capacitat d'inserció professional, amb mesures concretes d'accés a l'ocupació o de formació per als aturats de llarga durada i els joves que es trobin en atur des de fa sis mesos.

B) Desenvolupament de l'esperit d'empresa, és a dir, el foment d'una nova cultura empresarial i amb una atenció especial a mesures de suport per a les petites i mitjanes empreses.

C) Foment de la capacitat d'adaptació dels treballadors i de les empreses davant un canvi tecnològic cada vegada més important i significatiu.

D) Reforç de les polítiques tendents a garantir la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, en la línia d'avançar cap a un nou model de repartiment de les responsabilitats laborals i familiars que, al mateix temps que incrementa la taxa d'ocupació, ha de servir per generar ocupacions i llocs de treball en àmbits anteriorment vinculats a l'anomenat "treball familiar".

### ***1.3.2. Les noves directrius per a l'ocupació en el marc de l'Estratègia Europea d'Ocupació en el període 2003-2004***

#### **Directrius de 2003 i la seva aplicació en el període 2003-2005**

La proposta de revisió de l'Estratègia Europea d'Ocupació (EEO) recollida en documents comunitaris troba acollida en les Directrius per a l'ocupació aprovades l'any 2003 per decisió del Consell de 22 de juliol i amb vocació d'estabilitat per a un període mínim de tres anys.

La norma comunitària troba els punts de referència normatius en els articles 2 i 125 del TCE, amb l'obligació assumida per la Comunitat i els estats membres de desenvolupar una estratègia coordinada per a l'ocupació, per la qual cosa els estats membres han de tenir en compte les directrius comunitàries aprovades en les seves respectives polítiques d'ocupació, ja que, d'acord amb la distribució competencial existent, són precisament els estats membres els responsables de garantir l'aplicació efectiva de les directrius, responsabilitat que els obliga, cal no

oblidar-ho, que hi hagi una adequada i efectiva participació a escala regional i local.

En la introducció es recorda la posada en marxa de les directrius el 1998, a partir de la reunió extraordinària sobre ocupació duta a terme a Luxemburg el 1997, els objectius globals fixats a la cimera de Lisboa per a l'any 2010 i els objectius intermedis, per a l'any 2005, fixats a la reunió d'Estocolm, respecte a les taxes d'ocupació, les propostes de reforma i simplificació de les directrius adoptades al Consell de Barcelona del març de 2002, i la consolidació en el Consell de Brussel·les del mes de març de l'any 2003 del paper director de l'EEO en els objectius marcats a Lisboa, així com la necessitat de coordinar-la amb les orientacions generals de política econòmica i en una perspectiva triennial, de manera que els estats membres garanteixin que la seva acció en els àmbits econòmic i social "sigui plenament coherent amb el manteniment d'unes finances públiques sanejades i amb l'estabilitat macroeconòmica" (Consell Català de la Formació Professional, 2003).

Les noves directrius ja tenen en consideració l'avaluació feta per l'EEO l'any 2002, avaluació que ha posat de manifest, com s'acaba d'explicar, la necessitat de continuar esforçant-se per respondre a reptes estructurals subsistents en l'àmbit de les polítiques d'ocupació i als nous reptes que planteja l'ampliació de la Unió. D'aquesta manera, les polítiques d'ocupació dels estats membres hauran de promoure la consecució de tres objectius: la plena ocupació, la qualitat i la productivitat del treball i la cohesió i la inclusió socials. Per aconseguir aquests objectius generals, i tenint present que s'haurà de prestar atenció, en totes les mesures que s'adoptin, a la integració de la dimensió de la igualtat entre homes i dones, caldran reformes estructurals, que es concreten en el document en deu prioritats clau relacionades entre si i que examinem a continuació.

En primer lloc, i pel que fa als tres objectius generals, les directrius incorporen els objectius fixats en les reunions de Lisboa i Estocolm sobre les taxes d'ocupació; és a dir, les polítiques que es posin en pràctica hauran de tendir a aconseguir una taxa d'ocupació general del 67% l'any 2005 i del 70 % l'any 2010, una taxa d'ocupació femenina del 57% i el 60% els anys 2005 i 2010, respectivament, i una taxa d'ocupació de les persones de 55 a 64 anys del 50% l'any 2010. A més, fan èmfasi en el caràcter pluridimensional de "qualitat en el treball", considerant que s'ha d'aplicar tant a les característiques del lloc de treball com a les del mercat laboral, i que una millora d'aquesta qualitat (per exemple, per mitjà de mesures adequades de formació professional, igualtat de gènere o seguretat i salut en el treball) pot contribuir a incrementar la productivitat del treball. Finalment, per reforçar la promoció i la cohesió socials cal —en l'àmbit de les polítiques d'ocupació i en estreta coordinació amb les mesures que s'adoptin en l'àmbit de la inclusió social— promoure l'ocupació de qualitat, lluitar contra tot tipus de discriminació en el mercat laboral, evitar l'exclusió de personal del món del treball i corregir les desigualtats regionals existents.

Les deu directrius específiques són les següents:

1) Promoure mesures actives i preventives a favor dels desocupats i persones inactives, entre les quals s'inclouen les de modernització i enfortiment de les institucions del mercat de treball i d'una manera especial dels serveis d'ocupació, així com una avaluació seriosa i rigorosa dels diferents programes que es posin en marxa. Entre les propostes concretes destaca l'obligació de cada estat membre d'oferir a un desocupat, abans que arribi als sis o dotze mesos de desocupació, segons que es tracti d'un jove o d'un adult, una oportunitat d'ocupació en forma de mesures de formació, reconversió, adaptació o accés a un lloc de treball, i l'obligació de garantir que l'any 2010 "el 25% dels desocupats de llarga durada participin en una mesura activa, ja sigui de formació, reconversió, pràctiques o una altra mesura que afavoreixi l'ocupabilitat" (Consell Català de la Formació Professional, 2003). L'estat membre haurà de tenir l'objectiu d'aconseguir la mesura proposada pels tres estats més avançats en aquest àmbit.

2) Crear llocs de treball i esperit d'empresa. Per a aquest objectiu, caldrà promoure la simplificació i la reducció de les càrregues administratives i reguladores per a la creació de noves empreses i PIME, així com per a la contractació de nou personal, i la potenciació de la carrera empresarial per mitjà de l'obtenció de competències en matèria de direcció i gestió d'empreses en el marc del sistema educatiu i de formació.

3) Abordar el canvi i promoure l'adaptabilitat i la mobilitat en el mercat de treball. En aquest apartat, en el qual es fa una referència expressa a la potenciació de la responsabilitat social de les empreses, es fa èmfasi en la necessitat de combinar adequadament la flexibilitat que es demana bàsicament des de l'àmbit empresarial i la seguretat que es requereix preferentment des de l'àmbit laboral, per a la qual cosa caldrà un paper actiu dels agents socials. Com a mesures concretes es proposen la diversificació de les modalitats contractuals, la millora de les condicions de seguretat i salut laborals per aconseguir una reducció de les taxes d'accidents de treball i malalties professionals o l'anticipació i la gestió positiva del canvi econòmic i de les reestructuracions.

4) Promoure el desenvolupament del capital humà i l'aprenentatge permanent. Es fixa l'objectiu, per a cada estat en particular i per a la Comunitat en conjunt, d'aconseguir que l'any 2010 el 85% dels joves de 22 anys com a mínim hagin cursat l'educació secundària superior completa, i que el nivell mitjà de participació en la formació contínua a la UE sigui com a mínim del 12,5% per a la població laboral adulta compresa entre 25 i 64 anys. En aquesta mateixa línia, es fa una crida a les empreses perquè incrementin les inversions destinades a formació.

5) Augmentar l'oferta de mà d'obra i promoure la prolongació de la vida activa. Es tracta de reduir el nombre de treballadors que abandonen el mercat de treball de manera anticipada, per mitjà de la posada en marxa de mesures flexibles tant de l'organització del treball com contractuals i de la limitació dels incentius fins ara existents per a aquesta retirada. Com a mesura concreta, l'objectiu a escala comunitària de cara a l'any 2010 és incrementar en cinc anys l'edat mitjana d'abandonament del mercat de treball, que se situa en 59,9 anys, si bé cada estat podrà tenir en compte les seves circumstàncies específiques a escala nacional. Un dels factors que caldrà tenir en consideració a l'hora d'adoptar mesures

adequades en aquest àmbit serà el de l'oferta addicional de mà d'obra derivada de la immigració.

6) Aconseguir la igualtat entre homes i dones. Es planteja l'objectiu d'una "reducció substancial" per a l'any 2010 de les disparitats existents en taxes d'ocupació, desocupació i nivells salarials. En l'apartat de mesures concretes, es fixa l'objectiu d'aconseguir que l'any indicat es faciliti l'atenció de menors entre tres anys i l'edat d'escolarització obligatòria en un 90%, i del 33% per als menors de tres anys. A més, els estats membres estan obligats a adoptar les mesures pertinents, una de les quals s'acaba d'apuntar, per suprimir la falta d'incentius per a la participació de la dona en el mercat de treball.

7) Promoure la integració de les persones desafavorides en el mercat de treball i combatre la discriminació de què són objecte. Es tracta de millorar l'ocupabilitat dels col·lectius desafavorits, entre els quals s'esmenta expressament els immigrants, amb la fixació de l'objectiu general d'aconseguir una "reducció significativa" en taxes de desocupació d'aquests col·lectius respecte a la mitjana general de la població laboral i, més concretament, de la desocupació dels ciutadans no comunitaris respecte als comunitaris. Com a mesura concreta, es planteja que la taxa mitjana d'abandonament escolar prematur a la Unió Europea no ha de ser superior al 10% l'any 2010.

8) Fer que treballar sigui rendible per mitjà d'incentius que facin atractiva l'ocupació. Per aconseguir incentivar la participació en el mercat laboral de col·lectius desafavorits, es planteja, entre altres mesures, la concessió de prestacions vinculades a l'exercici d'una ocupació, mesura ja existent en la normativa espanyola. De manera concreta, i sempre amb el mític any 2010 com a punt de referència, els estats hauran d'adoptar les polítiques adequades que tendeixin a reduir de manera significativa "els elevats tipus marginals efectius d'imposició, i si és procedent, de la pressió fiscal que pesa sobre els treballadors, amb salaris més baixos en funció de les circumstàncies nacionals".

9) Regularitzar el treball no declarat. Es proposa la combinació de mesures d'afiorament flexible de l'economia irregular juntament amb l'adopció de sancions adequades quan sigui necessari.

10) Fer front a les disparitats regionals en matèria d'ocupació. És en aquesta recomanació on trobem una referència expressa a la conveniència, per part dels estats membres, de donar suport al potencial de creació d'ocupació en l'àmbit local, així com una menció específica al desenvolupament de l'economia social, per contribuir a reduir les disparitats regionals en matèria d'ocupació i desocupació.

Finalment, les directrius es refereixen a la importància de la governança i la cooperació en l'aplicació de les directrius d'ocupació, amb una crida directa a la participació de totes les institucions i subjectes afectats en la seva posada en pràctica, amb una presència destacada, en el seu àmbit territorial respectiu, dels parlaments, els interlocutors socials a escala nacional i europea. En el document hi ha una frase que pot ajudar a una implicació més activa en l'elaboració i la

posada en pràctica de les directrius en tots els àmbits territorials i amb la presència activa de les instàncies polítiques i socials de cada un d'aquests àmbits, ja que s'afirma que, "d'acord amb les tradicions nacionals, els òrgans parlamentaris que hi intervenen, així com altres parts participants, poden fer importants contribucions en l'àmbit de l'ocupació a escala nacional, regional i local" (Consell Català de la Formació Professional, 2003).

### **Les directrius de l'any 2004**

Pel que fa a l'any 2004, cal fer esment de la Decisió del Consell de 4 d'octubre, relativa a les directrius per a les polítiques d'ocupació dels estats membres. La norma comunitària manté en vigor les directrius aprovades per la decisió de 22 de juliol de 2003, de manera que els estats membres (tant els antics com els que s'hi han incorporat a partir de l'1 de maig de 2004) les hauran de tenir en compte en les seves polítiques d'ocupació.

Cal recordar que es tracta d'augmentar l'adaptabilitat dels treballadors i treballadores i les empreses, facilitar tant la incorporació de noves persones al mercat de treball com el manteniment de les d'edat madura en el mateix mercat de treball, la inversió permanent en la millora del capital humà i la millora de la governança en l'àmbit polític i empresarial, amb el reforç dels llaços entre el finançament de la UE i les directrius per a l'ocupació.

### ***1.3.3. Les noves directrius sobre l'ocupació en el període 2005-2008***

Convé recordar d'entrada que els objectius marcats en l'Estratègia revisada de Lisboa —plena ocupació, qualitat i productivitat del treball i cohesió social— s'han de traduir en prioritats clares que han de quedar recollides en les directrius: atreure més persones que s'incorporin i es mantinguin al mercat laboral; augmentar l'oferta de mà d'obra i modernitzar els sistemes de protecció social; millorar l'adaptabilitat dels treballadors i treballadores i les empreses; incrementar la inversió en capital humà, millorant l'educació i les qualificacions.

També s'ha de fer èmfasi que aquestes directrius hauran de ser objecte de revisió exhaustiva cada tres anys i que en els períodes intermedis s'haurà de limitar estrictament la seva actualització.

### **Examen dels aspectes més destacats de cada directriu**

En la directriu 17 del primer bloc —dedicat a les mesures que tendeixin a l'atracció de més persones que s'incorporin i es mantinguin en el mercat de treball, incrementin l'oferta de mà d'obra i modernitzin els sistemes de protecció social— es disposa que els estats membres hauran d'aplicar polítiques d'ocupació que condueixin a la plena ocupació, a la millora de la qualitat i de la productivitat del treball i a l'enfortiment de la cohesió social i territorial. Mentre que en la proposta de directrius es disposava que els estats membres "han d'establir objectius nacionals relatius a la taxa d'ocupació" per als anys 2008 i 2010, en el text definitiu la redacció ha estat considerablement alleugerida des de la



perspectiva jurídica, de manera que els estats membres només “han d'estudiar la fixació d'objectius nacionals relatius a la taxa d'ocupació” (Consell Europeu, 2005).

En la directriu 18 —promoure un enfocament del treball basat en el cicle de vida— i en la 19 —garantir uns mercats de treball inclusius, augmentar l'atractiu del treball i fer que el treball resulti remunerador per als sol·licitants d'ocupació, entre els quals hi ha les persones desfavorides i les persones inactives— s'hi ha incorporat una referència expressa a la importància del “desenvolupament de noves fonts d'ocupació en els serveis als individus i a les empreses, en particular en l'àmbit local”. La norma comunitària fa una crida a adoptar les mesures oportunes per incrementar la presència dels joves i de les dones al mercat de treball, una millor conciliació de la vida familiar i professional, el suport a l'envelliment actiu —amb una nova menció, que segurament no serà l'última, a la conveniència d'adoptar mesures que dissuadeixin de la jubilació anticipada— i la modernització dels sistemes de protecció social. Igualment, s'insisteix en la importància de l'atenció personalitzada als demandants d'ocupació, de l'adopció de mesures de caràcter preventiu i de la lluita contra tot tipus de discriminació amb la finalitat d'afavorir l'accés a l'ocupació de les persones discapacitades, els immigrants i els membres de les minories.

En la directriu 20 —millorar l'adequació a les necessitats del mercat de treball— s'ha mantingut pràcticament idèntica la proposta originària d'avançar cap a “la modernització i l'enfortiment de les institucions del mercat de treball, especialment dels serveis d'ocupació, també per garantir una major transparència de les oportunitats d'ocupació i formació a escala nacional i europea”. També es proposa suprimir tots els obstacles que dificulten la mobilitat geogràfica en l'àmbit comunitari, planificar adequadament les necessitats de qualificació i gestionar correctament la migració econòmica. S'exposa que “també cal tenir present en els mercats laborals nacionals l'oferta addicional de mà d'obra que resulta de la immigració de ciutadans de tercers països”.

Passem al segon bloc de directrius, dedicat a la millora de l'adaptabilitat dels treballadors i treballadores i les empreses. En la directriu 21 —promoure la flexibilitat combinada amb la seguretat de l'ocupació i reduir la segmentació del mercat de treball prestant la deguda atenció al paper dels interlocutors socials— ha desaparegut la referència inicial al “nivell de flexibilitat ofert pels contractes temporals i permanents”. El text final ha quedat amb una redacció molt més asèptica, ja que es refereix a “l'adaptació de la legislació sobre l'ocupació, revisant si escau les diferents modalitats contractuals i les disposicions relatives al temps de treball”. Destaca la crida a l'adopció de mesures per fer front al problema del treball no declarat i, molt especialment, a la necessitat d'adoptar mesures proactives davant dels canvis productius amb impacte en el terreny laboral. Es demana, en la mateixa línia que en documents comunitaris anteriors, que es possibiliti “una millor anticipació i gestió positiva dels canvis, incloent-hi les reestructuracions econòmiques, d'una manera particular els canvis vinculats a l'obertura dels mercats, a fi de minimitzar els seus costos socials i facilitar l'adaptació”.

En la directriu 22 —assegurar una evolució dels costos laborals i establir mecanismes de fixació de salaris que afavoreixin l'ocupació— ha desaparegut de manera encertada la referència als ajustos salarials sobre “els treballadors que accedeixen per primera vegada al mercat de treball”. Aquesta és certament una qüestió polèmica i semblava difícil que tots els estats acceptessin (com així ha passat) que hi hagués ja una referència indicativa sobre això en una norma comunitària. D'altra banda, es demana, en la mateixa línia que les directrius econòmiques, que la negociació salarial sigui sensible als desafiaments de la productivitat i que intenti evitar les diferències per raó de sexe.

El tercer bloc de directrius està dedicat a l'augment de la inversió en capital humà mitjançant la millora de l'educació i les qualificacions. En la directriu 23 —ampliar i millorar la inversió en capital humà— i la 24 —adaptar els sistemes d'educació i formació en resposta a les noves exigències en matèria de competències— hi ha una obligació explícita adreçada als estats membres, i que no figurava en la proposta inicial, de comprometre's a “establir estratègies generals d'educació permanent d'aquí al 2006 i a aplicar el programa de treball Educació i Formació 2010” (Consell Europeu, 2005). També és important destacar que, quan el document es refereix als incentius adequats i als mecanismes de repartiment de costos per facilitar la formació contínua, ha desaparegut la polèmica proposta inicial que el repartiment s'havia de fer “entre les empreses, les autoritats públiques i els ciutadans” (Consell Europeu, 2005). Es tracta, en suma, de facilitar i diversificar l'accés per a tothom a l'educació i a la formació i al coneixement i de respondre a les noves necessitats professionals. Es demana que s'adoptin les mesures adequades en els àmbits de l'organització del treball, els serveis de suport a la família, l'orientació professional, la transparència de les qualificacions i el reconeixement efectiu i la convalidació de l'educació no formal i informal.

### **L'execució de les directrius per part dels estats membres**

Es fa referència a continuació a la Recomanació del Consell Europeu de 27 de març de 2007, relativa a l'actualització de les orientacions generals de política econòmica 2007 dels estats membres i de la Comunitat i sobre l'execució de les polítiques d'ocupació dels estats membres.

Amb caràcter anual, i d'acord amb el que es disposa en el Tractat de la Unió Europea, la Comissió formula recomanacions als estats membres un cop aquests han presentat els seus informes nacionals sobre l'execució dels programes nacionals de reformes. Aquests informes han hagut de prendre com a punt de referència els àmbits prioritaris d'actuació definits en el Consell Europeu de primavera i que en l'actualitat són els següents: recerca; desenvolupament i innovació; ambient empresarial; possibilitats d'ocupació i política energètica integrada. Cal recordar, a més, que les recomanacions sobre política econòmica i ocupació es formulen en un document únic, ja que hi ha d'haver coherència entre les recomanacions que es destinen a cada part.

Pel que fa a Espanya, la valoració és globalment positiva. S'assenyalen com a aspectes favorables en l'àmbit de l'ocupació durant l'any 2006 el progrés en el diàleg social, reflectit en l'acord de maig de 2006 i que va ser l'origen de la Llei

43/2006, de 29 de desembre, per a la millora del creixement i de l'ocupació i l'avenç en la millora de la participació femenina en el mercat de treball.

Ara bé, segons la Comissió, encara queda bastant per fer per reduir la segmentació del mercat de treball i per millorar els nivells d'educació i formació de la població en general i de la població treballadora en particular. Respecte d'això es demana, igual que en anys anteriors, que es modernitzi la protecció de l'ocupació, que s'adoptin mesures que combinin adequadament la flexibilitat i la seguretat en el treball i que es potenciï el treball a temps parcial. Per altra banda, es demana l'adopció de mesures en l'àmbit formatiu que tinguin en consideració les necessitats del mercat de treball i que s'apliquin reformes educatives que permetin reduir la taxa d'abandonament escolar prematur, un dels punts més febles del sistema social espanyol respecte de la resta de membres de la UE. Finalment, d'una manera més genèrica es demana també "incrementar els nivells de formació i la productivitat i integrar els immigrants en el mercat laboral".

La Recomanació comunitària dedica una part específica al conjunt dels estats membres de la zona euro, en la qual es posa de manifest una valoració positiva en el terreny de l'ocupació, concretada en el creixement del nombre de llocs de treball i la reducció de l'atur, circumstàncies que han permès la recuperació econòmica. Per això, entre els punts forts es destaquen les reformes que han possibilitat un increment de la mà d'obra i de la seva productivitat. En canvi, entre els punts febles apareix la lentitud en l'adaptació dels nivells salarials als canvis en l'àmbit econòmic, així com l'escassa tendència a la mobilitat laboral entre els treballadors i treballadores de la zona euro. Per això, la Comissió demana a tots els estats la millora en la flexibilitat i la seguretat en els mercats laborals, "mitjançant una major adequació entre l'evolució dels salaris i de la productivitat, aconseguint un equilibri entre protecció de l'ocupació i seguretat en el mercat i adoptant mesures per promoure la mobilitat laboral a través de les fronteres i entre les ocupacions" (Consell, 2007).

### **Les directrius de l'any 2007**

Es pren en consideració ara la Decisió del Consell de 10 de juliol de 2007, relativa a les directrius per a les polítiques d'ocupació dels estats membres.

El Consell, d'acord amb els criteris que es van aprovar en les Directrius integrades per al creixement i l'ocupació 2005-2008, manté per a l'any 2007 aquestes directrius i demana a tots els estats membres que les tinguin en consideració quan elaborin les seves polítiques d'ocupació, d'una manera especial en utilitzar els fons econòmics estructurals, i molt concretament el Fons Social Europeu, per la qual cosa caldrà esperar a l'any vinent per, si es considera oportú, fer-ne una revisió en profunditat.

Per tant, l'eix central de les polítiques d'ocupació nacionals haurà de continuar operant sobre els tres eixos principals que es defineixen en l'estratègia comunitària per a l'ocupació: atreure més persones que s'incorporin i es mantinguin al mercat de treball; incrementar l'oferta de mà d'obra i modernitzar els sistemes de protecció social; millorar l'adaptabilitat dels treballadors i

treballadores i de les empreses; i augmentar la inversió en capital humà mitjançant la millora de la formació i les qualificacions.

Les vuit directrius en matèria d'ocupació per al període 2005-2008 són les següents:

- Aplicar polítiques d'ocupació destinades a aconseguir la plena ocupació, a millorar la qualitat i la productivitat del treball i a reforçar la cohesió social i territorial.
- Afavorir un enfocament basat en el cicle de vida respecte al treball.
- Crear mercats laborals que afavoreixin la inserció, potenciar l'atractiu del treball, fer econòmicament atractiu el treball per als sol·licitants d'ocupació, incloent-hi les persones desafavorides i els aturats.
- Millorar la resposta a les necessitats del mercat laboral.
- Afavorir la flexibilitat, conciliant-la amb la seguretat de l'ocupació, i reduir la segmentació del mercat laboral, tenint en compte degudament el paper dels interlocutors socials.
- Garantir una evolució dels costos laborals i dels mecanismes de fixació salarial que sigui favorable a l'ocupació.
- Augmentar i millorar la inversió en capital humà.
- Adaptar els sistemes d'educació i formació a les noves necessitats en matèria de competències.

#### ***1.3.4. Les directrius de polítiques d'ocupació per al període 2008-2010***

Es tracta a continuació de la Decisió del Consell Europeu de 15 de juliol de 2008, relativa a les orientacions per a les polítiques d'ocupació dels estats membres.

S'examinen ara les noves directrius per al període 2008-2010, si bé es pot afirmar d'entrada que no hi ha canvis importants respecte a l'etapa precedent, ja que s'aposta per reforçar els mecanismes ja existents i per aprofundir en el desplegament de les polítiques que s'han posat en marxa des de l'aprovació de l'Estratègia de Lisboa, l'any 2000, amb la seva important renovació del 2005.

En la introducció de la Decisió del Consell, relativa a les directrius per a les polítiques d'ocupació dels estats membres, adoptada en virtut de l'article 128.2 del Tractat constitutiu de la Comunitat Europea, es fa referència al procés d'avaluació de les directrius del període 2005-2007 i a la seva aplicació en els diferents estats. Es conclou que les directrius continuen sent vàlides i que cal continuar executant-les i desplegant-les, és a dir, que les directrius integrades estan complint el seu paper i no requereixen una revisió a fons. Més concretament, a l'annex s'afirma que "els objectius i referències que es van establir en l'àmbit de la UE en el marc de l'Estratègia Europea d'Ocupació en el context de les orientacions del 2003 han de continuar sent observats amb indicadors i marcadors. Així mateix, s'anima els estats membres a definir els seus propis compromisos i objectius que han de ser tinguts en compte, juntament amb les recomanacions específiques per a cada país aprovades en el pla de la UE".

D'aquesta manera, la Comissió i els estats membres hauran de prosseguir el seguiment de les polítiques que s'han posat en marxa en anys anteriors, en el marc de l'Estratègia Europea d'Ocupació, que exerceix "el paper principal en la realització dels objectius de l'Estratègia de Lisboa quant a ocupació i mercat laboral". Per això, els tres àmbits prioritaris dels estats membres en matèria de política d'ocupació hauran de continuar sent, segons el Consell, els mateixos que en els anys anteriors: possibilitar l'accés, i el manteniment posterior, de cada vegada més persones al mercat de treball, combinant l'increment de l'oferta de mà d'obra amb la modernització dels règims de protecció social; millorar l'adaptabilitat tant dels treballadors i treballadores com de les empreses; finalment, millorar l'ensenyament i les capacitats de les persones, mitjançant una important inversió en capital humà.

Les noves orientacions per a les polítiques d'ocupació tindran també una aplicació triennial, durant el període 2008-2010, si bé s'autoritza els estats membres que en els dos anys vinents les actualitzin quan sigui "estrictament necessari". Els estats les hauran de prendre en consideració obligatòriament en el moment d'elaborar les seves polítiques d'ocupació, i també per executar el finançament comunitari programat, sobretot el del Fons Social Europeu.

A l'annex del document hi ha un ampli desplegament de les tres idees eix. S'hi inclouen les directrius que s'han de posar en marxa o, més exactament, que s'han de continuar desplegant en el futur pròxim per promoure el model social europeu. Aquest desplegament ha d'ajudar, en primer lloc, que els estats membres fomentin la plena ocupació, la millora de la qualitat i la productivitat en el treball i la cohesió econòmica, social i territorial.

S'ha d'afavorir un enfocament basat en el cicle de vida respecte al treball, amb una atenció especial a la creació d'ocupació per a joves, mesures per facilitar la presència femenina en el mercat laboral, suport a l'envelliment actiu, desincentiu de les jubilacions anticipades i manteniment d'un sistema modern i sostenible finançament de protecció social.

També s'aposta per crear mercats laborals que afavoreixin la inserció, potenciïn l'atractiu del treball i facin econòmicament atractiu el treball per als sol·licitants d'ocupació, incloent-hi les persones desafavorides i els aturats. Es proposa que els aturats tinguin accés a una mesura de política activa d'ocupació en un període que no superi els quatre mesos quan es tracti de menors de 25 anys, i que no arribi als dotze mesos quan l'aturat sigui major d'aquesta edat, amb l'objectiu establert d'assolir l'any 2010 una taxa de participació de, com a mínim, el 25% dels aturats de llarga durada en les polítiques actives d'ocupació. Per facilitar la inserció, s'aposta per la potenciació de l'economia social i dels serveis socials, sobretot en l'àmbit local.

Cal millorar la resposta a les necessitats del mercat laboral. Per a això cal enfortir i millorar, quan sigui necessari, la capacitat d'intermediació dels serveis d'ocupació, eliminar els obstacles a la mobilitat dels treballadors i treballadores en l'àmbit comunitari, tenir un millor coneixement de quines són les necessitats reals dels mercats de treball i dur a terme una gestió adequada de la migració

econòmica, és a dir, que s'haurà de tenir en consideració, en els mercats de treball nacionals, "l'oferta de mà d'obra addicional derivada de la immigració dels nacionals de tercers països". El Consell proposa que "totes les vacants d'ocupació divulgades a través dels serveis d'ocupació dels estats membres puguin ser consultades per les persones residents a tota la UE que busquin una feina".

S'aposta per afavorir la flexibilitat, conciliant-la amb la seguretat de l'ocupació, i reduir la segmentació del mercat laboral, tenint en compte degudament el paper dels interlocutors socials. En aquest apartat es pot destacar que es continua insistint en l'adaptació de la legislació d'ocupació i es demana la revisió, quan sigui necessari, "de les diverses modalitats contractuals i les disposicions relatives a l'horari de treball".

Convé garantir una evolució dels costos laborals i dels mecanismes de fixació salarial que sigui favorable a l'ocupació. S'insisteix que la negociació col·lectiva ha de tenir en consideració els nivells de productivitat en cada àmbit. Alhora, es recorda la conveniència de reduir costos no salarials que dificultin la contractació de personal i la necessitat de prestar una atenció especial a les polítiques d'igualtat retributiva entre dones i homes, per corregir les diferències reals existents. També es continua apostant per revisar els mecanismes fiscals amb la finalitat d'estimular la creació d'ocupació, "d'una manera especial llocs de treball de baixa remuneració".

Cal ampliar i millorar la inversió en capital humà. La UE continua fixant-se com a objectiu la millora de les perspectives laborals dels joves i l'increment del nombre de persones que duen a terme activitats de formació permanent al llarg de tota la seva vida laboral. Els objectius previstos continuen sent que l'índex mitjà màxim d'alumnes que deixen l'escola de manera prematura sigui del 10%, que com a mínim el 85% dels menors de 22 anys han de concloure l'ensenyament secundari superior i que no menys del 12,5% de la població entre els 25 i els 64 anys participi en activitats de formació contínua.

Finalment, cal adaptar els sistemes d'educació i formació a les noves necessitats en matèria de competències. Es fa un èmfasi especial en l'adopció de mesures que suprimeixin els obstacles a la mobilitat laboral per motius de qualificació professional i en la potenciació de sistemes d'ensenyament flexibles i adaptats a les noves realitats del món educatiu i laboral. Això implicaria facilitar i diversificar per a tothom l'accés a l'ensenyament i la formació, com també potenciar l'oferta de l'ensenyament i la formació pel que fa a les necessitats en coneixements. Es persegueix facilitar el reconeixement efectiu de les qualificacions obtingudes en qualsevol estat de la UE.

En conclusió, les noves directrius comunitàries indiquen que cal continuar treballant amb els objectius marcats l'any 2003, reforçats el 2005 i mantinguts amb lleugers retocs el 2008.



## **2. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL EN EL CONTEXT NACIONAL I ESTATAL. RECOMANACIONS I ACORDS SOBRE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL**

En aquest apartat s'examina i analitza quin ha estat el grau d'incorporació dels textos i normes comunitàries (i també d'altres textos i normes internacionals que han estat analitzats amb anterioritat) durant el període objecte del nostre treball, i també en els documents aprovats l'any 2008 i que hem considerat d'inajornable anàlisi per la seva estreta relació amb els textos i normes del període 2001-2007.

Però abans s'ha de fer una consideració prèvia i molt important. Cal recordar que els textos i les normes autonòmiques catalanes tenen com a punt de referència jurídic la normativa estatal (per exemple, la LOGSE, la LOCFP i les normes posteriors de desplegament). Per aquest motiu, aquesta normativa s'estudia en la part dedicada a l'anàlisi del conjunt de textos i normes estatals, i ja es deixa constància del fet que la incorporació dels eixos bàsics dels textos comunitaris en les normes de l'Estat també afecta positivament, de retruc, les normes i textos de Catalunya, tot i que no es trobin referències als textos comunitaris en les normes catalanes (com es veurà a continuació). D'aquesta manera, qüestions importants com l'adequació de la normativa estatal a l'europea en punts com la integració dels subsistemes de formació professional i la creació dels centres integrats de formació professional, el certificat europeu de formació professional (ECVET) i la seva relació amb el certificat de professionalitat de l'Estat, i els reconeixements de les experiències formals i informals, s'analitzen en altres apartats de l'informe. També s'ha de recordar que l'adequació de la normativa estatal a les directrius i orientacions internacionals i la seva relació amb les d'altres països serà objecte d'atenció en l'apartat de l'estudi dedicat al dret comparat.

Han estat objecte d'una atenció especial els documents següents del període 2001-2007: I Pla General de Formació Professional de Catalunya, 2003-2006, Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana 2005-2007, Pla General d'Ocupació de Catalunya 2004-2006 (PGOC) i Estratègia catalana per a l'ocupació 2006-2008. També s'han examinat les instruccions anuals per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària, però s'ha de dir d'entrada que en aquestes instruccions no s'hi han trobat referències expresses a les normes i documents comunitaris que puguin ser objecte d'anàlisi en l'informe, i que les semblances entre les elaborades des del curs 2001-2002 fins al 2007-2008 són molt acusades.

En l'anàlisi d'altres documents que tenen relació amb els anteriors, s'ha prestat una atenció especial al II Pla General de Formació Professional de Catalunya, 2007-2010, i a la "revisió i nou impuls" de l'Acord estratègic per al període 2008-2011.



## 2.1. Els plans generals de formació professional de Catalunya

### 2.1.1. I PGFPC 2003-2006

Com a característica general del PGFPC 2003-2006, s'ha de dir que són molt minses les referències als textos europeus, tant en l'àmbit educatiu com en el laboral. Ara bé, una de les idees més importants del document sí que té relació amb la política d'educació i formació professional a Europa: "Cal actualitzar i revisar de manera permanent les qualificacions professionals i la formació associada a l'adquisició de noves competències professionals".

Quan es parla del mercat laboral, hi ha una referència als "estàndards europeus d'ocupació". Calia millorar l'any 2003 —i s'afirma que s'ha aconseguit— les taxes d'ocupació, d'activitat i d'atur. Aquesta afirmació és vàlida fins a l'any 2007, però ja no per a l'any 2008. Al document es diu que ens hem d'acostar als indicadors laborals europeus, i així ha estat en la pràctica.

Alguns dels objectius del I PGFPC tenen relació amb els eixos més destacats de la política comunitària que s'ha explicat abans: el desenvolupament d'una oferta formativa estructural per famílies professionals i per nivells de qualificació; el desenvolupament i consolidació de la màxima oferta possible en règim presencial i no presencial i totes les seves variants, com són la formació mixta, la formació parcial capitalitzable, el reconeixement de l'experiència laboral per a l'accés a la titulació acadèmica i la qualificació i proves per a l'obtenció directa del títol. En aquesta mateixa línia, es fixava la previsió de la possibilitat d'accedir als cicles formatius sense tenir els requisits acadèmics i des del món laboral, mitjançant la superació d'una prova d'accés.

Els reptes de futur enunciats en el PGFPC tenen també una relació amb els objectius marcats en les polítiques comunitàries, tot i que no es faci menció expressa d'aquestes polítiques: l'adquisició de competències i qualificacions; l'ajust entre oferta i demanda de qualificacions professionals; l'ajust entre oferta i demanda de FP; la integració de l'oferta professional; la interrelació entre les diferents vies d'aprenentatge formal i informal; el reconeixement dels aprenentatges no formals; l'observació i prospectiva dels sectors econòmics i del mercat laboral; la planificació de l'oferta formativa; l'avaluació del sistema de formació professional.

Quant als objectius per al desplegament del Pla, hi ha alguna referència concreta a Europa i també d'altres d'indirectes. En primer lloc, la menció a la promoció de la transparència i la correspondència de les qualificacions professionals de Catalunya amb les d'àmbit estatal i amb les dels països de la Unió Europea. I en segon lloc, les propostes d'afavorir l'ocupació de les persones i la competitivitat de les empreses, de promoure la iniciativa emprenedora i potenciar noves formes d'aprenentatge per a una societat canviant, propostes que també es troben en les grans línies d'actuació previstes en els documents comunitaris.

### 2.1.2. II PGFPC 2007-2010

En el II Pla General de Formació Professional a Catalunya (2007-2010), aprovat pel Consell de Govern el mes d'octubre del 2007, es produeix un canvi substancial. Aquesta afirmació és fàcilment i clarament constatable per poc que llegim amb atenció l'epígraf dedicat a l'apartat dedicat a “un nou impuls de planificació estratègica”. En aquest apartat s'afirma d'entrada que el II Pla és continuador del I, però, certament, s'incorporen nombroses referències a polítiques comunitàries que s'han anat duent a terme des de principis de la dècada, tot i que es van consolidar a partir de la seva meitat. A tall d'exemple, es poden esmentar les referències al projecte comunitari ECVET, la destacada menció a l'Estratègia de Lisboa de l'any 2000 i revisada l'any 2005 —no hem trobat cap referència expressa a l'Estratègia de Lisboa del 2000 en el I Pla—, i les directrius per al creixement i l'ocupació 2005-2008, que han merescut una atenció especial en aquest informe —no hem trobat cap referència expressa ni a l'EEO ni a les directrius anteriors en el I Pla. També ens sembla important destacar les referències a les normes estatals educatives (la Llei orgànica de la qualificació i la formació professional) i laborals (la Llei general d'ocupació).

En el diagnòstic que el II Pla fa de la situació de la FP a Catalunya, s'ha de destacar com a problema l'escassa articulació de l'oferta formativa amb les altres polítiques actives d'ocupació i com a fortalesa l'ampliació i flexibilització de l'oferta de formació inicial, així com la consolidació de les pràctiques en les empreses i l'inici de l'experimentació dels projectes d'integració de formació professional. Per cert, el document posa en relleu —dada que s'ha d'afegir a les que s'han facilitat en analitzar la política de l'OCDE— que el 39% dels alumnes de FP tenen més de 20 anys, cosa que demostra, segons els autors del document, que cada cop més els cicles formatius tenen un component de formació continuada en el sentit d'una formació que es du a terme al llarg de la vida professional de les persones.

En les propostes del II Pla també hi ha referències directes a les directrius comunitàries. Per exemple, en la primera línia prioritària, que és la d'adaptació i innovació dels dispositius i recursos de la formació professional a les noves necessitats de l'economia catalana, si l'objectiu número 1 és incrementar els nivells de formació i qualificació de la població activa, un indicador de resultat serà el de reduir a la meitat “el diferencial amb Europa de població ocupada amb el nivell de formació professional”. Per via indirecta també cal destacar que una acció clau serà promoure l'acció conjunta entre els departaments de Treball i el d'Educació per afavorir la transició a la vida activa.

De l'objectiu número 2, que és promoure l'adaptació i la innovació de l'oferta formativa, en destaquen algunes accions clau que poden inspirar-se en els textos comunitaris i estatals, com són el desplegament de la formació professional a distància, la potenciació de la formació pràctica en els centres de treball en l'oferta formativa adreçada a la població aturada “a partir de l'experiència en la formació inicial” i la millora dels sistemes d'informació estadística sobre el sistema de formació i qualificació.

Quant a l'objectiu 3, la potenciació de la transnacionalització en el marc de l'espai de qualificació europeu, hi ha referències a la importància del programa ECVET com a via per aconseguir aquesta internacionalització, essent un indicador de resultat l'increment en un 50 % dels intercanvis europeus.

La línia prioritària 2 versa sobre la consolidació del sistema integrat de qualificació i formació professional. L'objectiu número 1 és el desenvolupament i l'aplicació de mesures per assolir aquesta integració. Es valora el treball dut a terme per l'Institut Català de les Qualificacions Professionals i es considera que la mesura que pot tenir un major impacte és l'establiment d'un sistema de transferències inspirat en el programa europeu ECVET. Per això, les accions clau inclouen l'adequació del catàleg de qualificacions professionals —d'on pegen el catèg de titulacions i el repertori de certificats de professionalitat— al sistema europeu de transferència de crèdits, així com l'experimentació del nou sistema integrat i de transferència de crèdits en determinades famílies professionals en el marc de l'espai europeu de formació professional.

Finalment, la línia prioritària 3 es dedica a la potenciació del reconeixement i del valor social de la formació professional. Un dels objectius és el de promoure el valor social de la formació professional i la qualificació en l'àmbit de l'empresa. Entre les accions clau, i que tenen relació amb les polítiques comunitàries, hi ha la promoció i difusió entre les persones i les empreses del sistema integrat de qualificacions i formació professional i les vies d'acreditació de competències. També la difusió de la utilització dels permisos individuals de formació per participar en els processos d'acreditació de l'experiència laboral.

## **2.2. L'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana (2005-2007), la seva revisió i nou impuls (2008-2011)**

En el text aprovat pel Consell de Govern de la Generalitat de Catalunya i signat per tots els agents polítics i socials que van intervenir en la seva elaboració, el 16 de febrer de 2005, no hi ha referències expresses a la política comunitària en matèria d'educació i formació professional. Sí que hi ha, però, referències indirectes en alguns dels seus apartats. En concret, es proposen un conjunt de mesures per facilitar l'assistència i el seguiment de l'ensenyament que tenen punts de connexió amb els textos comunitaris, com són promoure la flexibilització organitzativa de la formació professional, tot establint la modalitat de matrícula per crèdits en l'oferta de formació professional inicial, promoure una organització horària més flexible en els centres i establir la formació a distància o semipresencial en els estudis de formació professional inicial.

L'acord establia la creació de 12 centres integrats de FP, mesura que encara no s'ha portat a la pràctica. La creació d'aquests centres és del tot necessària per garantir l'assoliment de l'objectiu de la plena integració dels tres subsistemes de FP.

En canvi, hi ha nombroses referències a les polítiques i textos comunitaris en matèria de formació professional en la revisió i nou impuls de l'Acord estratègic per al període 2008-2011, dels quals es destaquen els més significatius i que s'hauran de tenir en consideració en les polítiques que es duguin a terme. Abans s'ha de dir, però, que el punt central de la revisió de l'acord en matèria de formació professional gira al voltant de la creació de la marca FP.Cat. En aquest sentit, s'exposa que el govern la posarà en marxa "amb la missió d'avançar en la construcció d'un model català de formació professional que asseguri la transparència, permeabilitat i qualitat dels diferents subsistemes de formació professional. Aquest nou model ha de poder respondre adequadament a les necessitats de competitivitat i internacionalització de les empreses, a més de contribuir a la cohesió social, al foment de la igualtat d'oportunitats entre les persones i a la seva mobilitat dins l'espai europeu". Aquest model haurà d'adequar el catàleg de qualificacions professionals al sistema europeu de transferència de crèdits (ECVET - ECTS) i també haurà de definir un sistema d'avaluació i acreditació de competències, incloent-hi els aprenentatges no formals i informals, vàlid per a tot el sistema de formació professional, accessible i funcional.

En primer lloc, s'haurà de garantir la flexibilitat i l'adaptabilitat plena del sistema de formació professional a les característiques de les persones que demanen capacitació i a les necessitats del teixit social i econòmic de Catalunya. S'estableix que hi ha d'haver instruments que permetin transferir i capitalitzar crèdits d'aprenentatge al llarg de la vida tenint en compte les especificitats de l'educació i la formació professional, així com l'experiència europea de la transferència de crèdits en l'ensenyament superior.

S'aposta per formular una metodologia formativa i una planificació que permeti disposar d'un esquema continu d'accés a la formació professional a Catalunya, en línia amb les regions capdavanteres d'Europa, i s'aprova formular un model que combini adequadament formació presencial i a distància, que possibiliti l'accés a continguts formatius durant les 24 hores i que arribi a tot el territori català mitjançant la utilització adequada de les TIC.

Hi ha una menció expressa a l'adequació completa als estàndards europeus de titulacions i reconeixement de competències i experiència professional de tota la formació adquirida, tant sectorialment com transversalment.

Finalment, es fa èmfasi en la mobilitat transfronterera de les persones que es troben en procés de formació professional en qualsevol moment del seu cicle de vida professional, però principalment en els moments de la formació reglada i ocupacional.

## **2.3. Els plans generals d'ocupació de Catalunya**

### **2.3.1. PGO 2003-2005**

En el PGO 2003-2005 hi ha nombroses referències a les polítiques comunitàries d'ocupació i moltes menys, lògicament, a les polítiques educatives. Bona part del Pla gira al voltant de l'entorn europeu definit per l'Estratègia Europea d'Ocupació. El text autonòmic incorpora els eixos principals de l'EEO i fixa una sèrie de reptes per a la política d'ocupació catalana, posant en relleu tots aquells objectius i mesures que, fruit de l'estratègia europea, són de compliment obligat a través d'aquest Pla.

La relació entre el PGFPC 2003-2006 i el PGO 2003-2005 es posa de manifest en el fet que un dels reptes de la política d'ocupació catalana per al període objecte d'atenció del Pla és el compliment dels reptes i objectius establerts en el PGFPC. Entre les mesures proposades per assolir aquest objectiu es troben la modernització dels sistemes formatius a través d'una formació més adaptada a les necessitats de les empreses; la reducció a la meitat del nombre de persones de 18 a 24 anys amb educació secundària bàsica que no rep una formació posterior; l'establiment d'associacions d'aprenentatge entre escoles, centres de formació, empreses i centres d'investigació; i l'obtenció d'informació estadística que mesuri "en termes comparatius amb Europa, l'esforç en recursos i en participants, a través de l'impuls de convenis amb l'Idescat i departaments relacionats".

Una part destacada del PGO es dedica a recollir les prioritats d'acció de l'EEO i el reptes subsegüents del PGO. Un dels deu eixos de l'EEO l'any 2003 era augmentar i millorar les inversions en recursos humans i les estratègies d'educació i de formació al llarg de la vida. Com a reptes que s'han d'assolir per a l'aplicació del PGO, es van fixar el compliment dels reptes i objectius establerts en el PGFPC; el foment de la formació al llarg de la vida laboral; l'increment dels recursos, els participants i l'eficàcia de la formació d'aturats i d'ocupats; la millora de l'adaptació a les necessitats del mercat de treball de la formació universitària i la millora de l'estadística oficial, "sobretot la relacionada amb els recursos assignats amb relació al PIB".

### **2.3.2. PGO 2006-2008**

També hi ha nombroses referències a les polítiques comunitàries d'ocupació i d'educació en l'Estratègia catalana per a l'ocupació 2006-2008 (Pla general d'ocupació de Catalunya), aprovada pel Govern el mes de setembre del 2006.

En el document es planteja per què és necessari un pla per a la millora de l'ocupació a Catalunya. Un dels arguments és el dels canvis normatius produïts tant en l'àmbit internacional i comunitari com en l'estatal i en l'autonòmic des que es va aprovar l'anterior PGO. En l'àmbit internacional i comunitari, cal fer esment, en primer lloc, de les recomanacions de l'OIT perquè tots els estats membres prenguin en consideració el concepte de treball decent per a tothom i,

en segon lloc, de la revisió per part de la UE de l'Estratègia de Lisboa, que es concreta en el marc de les polítiques d'ocupació en les noves directrius integrades per a l'ocupació 2005-2008. Altrament, es posa en relleu que la nova incorporació de deu estats a la UE a partir del mes de maig de l'any 2004 té una implicació indubtable sobre les polítiques socials i d'ocupació que ha de dur a terme la UE.

Catalunya forma part d'Europa i ha de ser plenament particip del procés de construcció de la nova UE, exercint totes les competències que constitucionalment i estatutàriament té atribuïdes, i molt més a partir de l'aprovació del nou Estatut d'Autonomia i de l'ampliació dels seus àmbits competencials. La política d'ocupació del govern de Catalunya s'ha d'enfrontar a reptes semblants als de la UE i també a d'altres que són més específics de la realitat territorial i productiva del país. És per això que en el PGOOC es considera necessari i convenient que se segueixin fidelment les línies bàsiques de l'EEO i les directrius per a l'ocupació. En definitiva, i d'acord amb els objectius fixats en la reunió de caps d'estat i de govern de Lisboa del març del 2000, en l'Estratègia revisada de Lisboa, es tracta d'aconseguir la convergència amb les taxes d'activitat europees, sobretot pel que fa a la taxa d'activitat femenina i de la gent jove.

Finalment, i en l'àmbit de les propostes de caire educatiu, hi ha una referència concreta als programes de formació. El document demana reforçar el procés de creació del sistema integrat de qualificació i formació professional per part de l'ICQP, així com facilitar l'accés de totes les persones treballadores als processos de reconeixement de les competències professionals, divulgant el procés, agilitant els mecanismes administratius i eliminant-ne els obsolets.

### 3. MARC NORMATIU DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA A CATALUNYA

#### 3.1. Context i ubicació del sistema legislatiu de la formació professional

##### 3.1.1. Els referents europeus

L'article 93 de la Constitució Espanyola de 1978 (CE), preveu que, mitjançant llei orgànica, es pugui autoritzar l'aplicació de tractats pels quals s'atribueix a una organització o institució internacional l'exercici de competències derivades de la Constitució, com així va succeir amb el Tractat d'Adhesió a les Comunitats Europees.<sup>9</sup> D'aquí la importància de tenir present el marc legislatiu europeu, també per contextualitzar el sistema legislatiu de la formació professional i d'alguns dels seus referents.

En la nonata Constitució Europea, que va aprovar el poble espanyol per referèndum l'any 2005, es parlava en un mateix precepte<sup>10</sup> del dret a l'educació i de l'accés a la formació professional i permanent. Un precepte semblant —que, com més endavant es dirà, també conté l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 però no la Constitució Espanyola de 1978— ha estat recollit en el Tractat de Lisboa de 13 de desembre de 2007,<sup>11</sup> en l'article 14.1 del qual es declara que tota persona té dret a l'educació i a l'accés a la formació permanent. El mateix Tractat, en uns termes semblants a com ho fa la Constitució Espanyola de 1978, reconeix també el dret de tota persona al treball i a exercir una professió lliurement elegida o acceptada (article 15.1), i relaciona sistema educatiu i treball en establir una edat mínima d'admissió al treball lligada a l'edat en què acaba l'escolaritat obligatòria (article 32).

L'abordatge paral·lel de l'educació i la formació professional apareix en les successives versions del Tractat de la Unió Europea, la darrera<sup>12</sup> en els articles 165 i 166 del títol XII sota l'enunciat d'Educació, Formació Professional, Joventut i Esport. Pel que fa a la formació professional, l'article 166 del Tractat concreta que l'acció de la Unió s'encaminarà a facilitar l'adaptació a les transformacions industrials, especialment mitjançant la formació i la reconversió professionals; a millorar la formació professional inicial i permanent, a facilitar l'accés a la formació professional i a afavorir la mobilitat d'educadors i persones en formació; a estimular la cooperació en matèria de formació entre centres i empreses; i a incrementar l'intercanvi d'informació i experiències sobre qüestions comunes dels sistemes de formació dels estats membres.

---

<sup>9</sup> Adhesió que va ser autoritzada amb efectes del dia 1 de gener de 1986 per la Llei Orgànica 10/1985, de 2 d'agost (BOE de 8 d'agost).

<sup>10</sup> Article II-14.1, "Tota persona té dret a l'educació i a l'accés a la formació professional i permanent".

<sup>11</sup> Aquest tractat —que la Llei orgànica 1/2008, de 30 de juliol (BOE de 31 de juliol), ha autoritzat a ratificar— està també aturat després del resultat negatiu del referèndum irlandès de 13 de juny de 2008.

<sup>12</sup> Versió publicada en el diari oficial n. C 115 de 9 de maig de 2008.



En el número 14 de la col·lecció “Documents” es tracten més a fons els referents internacionals, significativament els europeus. Als efectes del marc normatiu de la FPR a Catalunya, però, convé retenir la Directiva 2005/36/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 7 de setembre de 2005, relativa al reconeixement de qualificacions professional, incorporada a l'ordenament jurídic espanyol pel RD 1837/2008, de 8 de novembre,<sup>13</sup> i la recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions per a l'aprenentatge permanent i que, entre altres, conté descriptors dels diversos nivells de qualificació (annex II. Recomanació).

### **3.1.2. El marc constitucional**

La Constitució Espanyola de 1978, quan en el seu article 27,<sup>14</sup> el precepte educatiu més emblemàtic, s'ocupa a bastament dels drets fonamentals i llibertats públiques en l'àmbit de l'educació, no fa cap referència explícita ni a la formació professional ni a la formació permanent. L'article 27 parla del dret a l'educació en general i fa un esment més concret a l'ensenyament bàsic per proclamar la seva gratuïtat i obligatorietat, però no de la formació professional que, en tot cas, s'ha d'entendre també compresa en els termes més amplis del dret a l'educació, com així ho venia ja entenent la legislació educativa preconstitucional més recent.<sup>15</sup>

Les referències més expressives a la formació professional es troben a l'article 35 de la Constitució, en l'epígraf del dret i deure dels ciutadans al treball, que inclou la lliure elecció de professió o ofici i la promoció a través del treball i, més particularment, quan parla dels principis rectoris de la política social i econòmica en establir en l'article 40.2 que els poders polítics han de fomentar una política que garanteixi la formació i readaptació professionals. En aquest àmbit, particularment en el de la formació professional ocupacional i contínua, l'especial importància que hi tenen les organitzacions empresarials i sindicals obliga a

---

<sup>13</sup> El RD 1837/2008, de 8 de novembre —que ha derogat, entre d'altres, el RD 1665/1991, de 25 d'octubre, que establia el sistema general de reconeixement de títols que exigeixen una formació superior a tres anys, i el RD 1396/1995, de 4 d'agost, que regula un segon sistema general de reconeixement de formacions professionals— té per objecte establir les normes que han de permetre l'accés i l'exercici d'una professió regulada a Espanya, mitjançant el reconeixement de les qualificacions professionals adquirides en altres estats membres.

<sup>14</sup> L'article 27 de la Constitució diu així: “1. Tothom té dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament. 2. L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals. 3. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix els pares per tal que els fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb les seves conviccions. 4. L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït. 5. Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents. 6. Es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat de creació de centres docents, dins el respecte als principis constitucionals. 7. Els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i en la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en la forma que la llei estableixi. 8. Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per tal de garantir el compliment de les lleis. 9. Els poders públics ajudaran aquells centres docents que reuneixin els requisits que la llei estableixi. 10. Es reconeix l'autonomia de les universitats, en la forma que la llei estableixi.”

<sup>15</sup> En aquest sentit, la Llei General d'Educació (LGE) de 1970 dedicava un epígraf sencer a la formació professional en el capítol que tractava del sistema educatiu.

subratllar que en el títol preliminar de la Constitució, allà on s'avança el model d'estat i els seus principals referents, es ressalta el paper dels sindicats de treballadors i de les organitzacions empresarials en la defensa i promoció dels seus interessos econòmics i socials (article 7 CE).

El sistema de competències que estableix l'article 149 de la Constitució, amb un extens llistat de competències exclusives de l'Estat —algunes de les quals referides a la legislació laboral, a les normes educatives bàsiques i als títols—, condicionen poderosament la configuració del nostre ordenament jurídic en matèria de formació professional.

### **3.1.3. El marc estatutari**

L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 (EAC),<sup>16</sup> com fa l'ordenament jurídic europeu, explicita ja ben clarament entre els drets i deures en l'àmbit de l'educació els de la formació professional i de la formació permanent. L'apartat 5 de l'article 21 diu així:

Totes les persones tenen dret a la formació professional i a la formació permanent, en els termes que estableixin les lleis.

En el terreny dels principis rectoris, l'Estatut torna a referir-se a la formació professional, ja sigui sota la perspectiva de gènere per encomanar als poders públics que garanteixin el principi d'igualtat d'oportunitats entre homes i dones en l'accés a l'ocupació, ja sigui en la formació i en la promoció professional (article 41.1) o ja sigui en l'àmbit socioeconòmic en general per encomanar als poders públics que garanteixin, entre altres, la formació de les persones treballadores (article 45.3).

També és important tenir present aquí la manera que té l'Estatut d'abordar el sistema de competències entre Catalunya i l'Estat, amb un precepte estatutari específic dedicat a l'educació (article 131) i un altre al treball i a les relacions laborals, que inclou competències executives en matèria de formació ocupacional i contínua i en matèria de qualificacions professionals (article 170, 1b i 1c).

### **3.1.4. Una aproximació al sistema competencial**

#### **a) Els reials decrets de traspassos**

En desplegament de l'anterior Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979,<sup>17</sup> que en l'article 15 reconeixia la competència plena de la Generalitat de Catalunya en matèria educativa,<sup>18</sup> s'han anat aprovant successius reials decrets de traspassos.

<sup>16</sup> Aprovat per la Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol (BOE i DOGC de 20 de juliol), encara pendent del pronunciament del Tribunal Constitucional en el moment de redactar aquesta nota.

<sup>17</sup> Aprovat per la Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre, conegut com l'Estatut de Sau.

<sup>18</sup> Article 15: "És de competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències, sens perjudici d'allò que disposen l'article 27 de la Constitució i les Lleis

En el primer (RD 2809/1980, de 3 d'octubre), l'Estat va fer un traspàs general de serveis i institucions, amb inclusió de la formació professional. Reials decrets posteriors han anat completant els traspassos, també en l'àmbit de la formació ocupacional (RD 1577/1991). Ja en vigència del nou Estatut d'Autonomia,<sup>19</sup> han prosseguit els traspassos com ha succeït en matèria d'ensenyament, homologació i convalidació d'estudis estrangers en ensenyaments no universitaris (RD 1388/2008, d'1 d'agost), qüestió especialment sensible en termes competencials, en la qual la Generalitat assumeix les funcions d'homologar i convalidar segons els criteris i taules d'equivalència elaborades pel Ministeri d'Educació, Política Social i Esports, a qui s'han de comunicar les resolucions d'homologació adoptades.

## **b) Les competències exclusives de l'Estat en educació**

Convé, doncs, aturar-se en el sistema de competències i, particularment, en quines són les previsions constitucionals. Es troben recollides en l'article 149 de la Constitució espanyola de 1978, que relaciona les matèries en les quals l'Estat té competència exclusiva. A banda de la competència exclusiva en la regulació de les condicions bàsiques que garanteixen la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets i en el compliment dels deures constitucionals (article 149.1.1) —mandat obert que permet aixoplugar sensibilitats molt diferents— i a banda de les competències exclusives per establir les bases del règim estatutari dels funcionaris (article 149.1.18) —qüestió no menor atès que bona part del professorat és funcionari públic—, l'article 149 tracta concretament de les competències educatives i d'altres competències connexes.

L'article 149.1.30a de la Constitució regula les competències exclusives de l'Estat en matèria educativa de la manera següent:

Regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals i normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria.

Convé tenir també present que l'article 81 de la Constitució disposa que les lleis cridades a desenvolupar els drets fonamentals i les llibertats públiques, entre els quals els drets i llibertats educatius continguts en l'article 27, han de ser orgàniques i aprovades per majoria absoluta del Congrés de l'Estat. És per les previsions d'aquests dos preceptes constitucionals, l'article 149.1.30 i l'article 81.1, que les grans lleis orgàniques d'educació de l'Estat, com il·lustrativament es pot veure en les disposicions final cinquena i setena de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), contenen preceptes que tenen el caràcter de bàsics i/o el rang d'orgànics.

---

Orgàniques que, conforme a l'apartat primer de l'article 81 d'aquell, el desenvolupin, de les facultats que atribueix l'Estat al número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució i d'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia".

<sup>19</sup> L'article 131.4 del nou Estatut, en relació amb l'expedició i homologació dels títols acadèmics i professionals estatals de l'ensenyament no universitari, també diu que la Generalitat té la competència executiva.

L'Estat, doncs, té reservades competències educatives en dues qüestions fonamentals, com són les referides al desenvolupament dels drets i llibertats educatius de l'article 27 i les referides a l'obtenció, l'expedició i l'homologació de títols.<sup>20</sup> Convé encara dir que la legislació de l'Estat en exercici de les seves competències exclusives inclou també, com així succeeix prolíficament en l'àmbit educatiu, una sèrie de reials decrets que la despleguen<sup>21</sup> i que també són normes bàsiques de l'Estat.

Per l'especial connexió que la té la formació professional amb el món del treball, s'avança ja aquí que l'article 149.1.7 de la Constitució diu que l'Estat té competències exclusives en matèria de legislació laboral i que, en aquesta matèria, les comunitats autònomes només tenen competència en el terreny de l'execució.

### **c) Les competències de la Generalitat en el seu Estatut**

L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 tracta de les competències en educació en el seu article 131, distingint entre competències exclusives, competències compartides i competències executives.<sup>22</sup>

L'Estatut reconeix a la Generalitat de Catalunya competències exclusives (article 131.1 i 2) en els ensenyaments postobligatoris que no condueixen a l'obtenció de títols o certificats acadèmics o professionals amb validesa a tot l'Estat<sup>23</sup> i sobre els centres que els imparteixen. L'Estatut reconeix també a la Generalitat competències exclusives en relació amb els ensenyaments obligatoris i no obligatoris que sí que condueixen a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional amb validesa a tot l'Estat, però aquestes competències se situen en el terreny de la regulació dels òrgans de participació i consulta dels sectors afectats en la programació de l'ensenyament en el territori, la inspecció i l'avaluació interna del sistema,<sup>24</sup> el règim de foment de l'estudi, de beques i ajuts amb fons propis, la formació permanent i el perfeccionament del personal docent i dels altres professionals, l'aprovació de les directrius d'actuació en matèria de recursos

---

<sup>20</sup> La DA 1a de la LODE, declarada constitucional per la sentència 77/1985 del Tribunal Constitucional, diu que en tot cas correspon a l'Estat l'ordenació general del sistema educatiu, la programació general de l'ensenyament, la fixació dels ensenyaments mínims i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals vàlids a tot l'Estat, així com l'alta Inspecció i la resta de facultats que, d'acord amb l'article 149.1.30 de la Constitució, li permetin garantir el compliment de les obligacions dels poders públics.

<sup>21</sup> L'extensió de les competències exclusives de l'Estat en matèria legislativa, exercides en seu parlamentària, a l'esfera de l'executiu per la via dels reglaments ha estat reiteradament avalada pel Tribunal Constitucional (entre altres, la sentència 77/1985 recorreguda en el recurs previ d'inconstitucionalitat contra la LODE o les sentències 18/82 o 95/2002).

<sup>22</sup> Segons la definició de competències que fa el mateix Estatut de l'article 110 al 112.

<sup>23</sup> La redacció originària de l'Estatut, aprovada pel ple del Parlament de Catalunya, parlava de competències exclusives de la Generalitat sobre tots els ensenyaments no obligatoris amb exclusió dels que conduïssin a l'obtenció d'un títol acadèmic i professional. La redacció final amplia l'exclusió, parla de títols i de certificacions i posa una disjuntiva ("acadèmiques o professionals") on hi havia una copulativa ("d'acadèmics i professionals").

<sup>24</sup> L'avaluació general ha passat a ser competència compartida.

humans o el desenvolupament organitzatiu dels centres públics i dels ensenyaments en règim no presencial.<sup>25</sup>

Les competències compartides (article 131.3 EAC) afecten a matèries en les quals l'Estat té reservades competències. Se n'inclouen de tan importants com, d'entre altres, la programació i l'avaluació general del sistema educatiu, l'ordenació curricular, les beques i els ajuts estatals, la regulació dels criteris d'admissió i escolarització de l'alumnat, el règim de sosteniment amb fons públics dels ensenyaments del sistema educatiu, els requisits i les condicions que han de tenir els centres, l'organització tant dels públics com dels sostinguts amb fons públics, la participació de la comunitat escolar en el control i la gestió dels centres públics i dels sostinguts amb fons públics o, en matèria de funció pública docent, l'adquisició i pèrdua de la condició de funcionari, el desenvolupament dels seus drets i deures bàsics, o la política de personal al servei de l'Administració educativa.

Les competències executives de la Generalitat (article 131.4) afecten l'expedició i homologació de títols acadèmics i professionals estatals.

Convé tenir present que l'article 170 de l'Estatut, que tracta de les competències de la Generalitat en matèria de treball i relacions laborals —les quals, en tot cas, són competències executives— inclou les referides a la formació dels demandants d'ocupació i dels treballadors en actiu i, també, les qualificacions professionals a Catalunya.

Pel que fa a les universitats, l'article 172 de l'Estatut diu que la Generalitat té competència exclusiva, sens perjudici de l'autonomia universitària, entre altres, en la coordinació del procés d'accés a les universitats i que té competència compartida en la regulació del règim d'accés.

#### **d) El Tribunal Constitucional i les competències en matèria de FP**

La formació professional ha vingut essent considerada en el nostre ordenament com un ensenyament més del sistema educatiu reglat, per la qual cosa la seva regulació ha vingut lligada a la regulació de la resta d'ensenyaments.<sup>26</sup> La seva estreta relació tant amb el sistema educatiu —especialment la formació professional inicial— com amb el món del treball —especialment la formació contínua i ocupacional— també té efectes en el sistema de competències. En la mesura que la formació professional sigui considerada com un ensenyament més, les competències de la Generalitat de Catalunya, en el marc de la legislació orgànica i bàsica de l'Estat (article 149.1.30 de la Constitució Espanyola), deixen prou camp com per pensar en la seva regulació en una Llei d'Educació de

<sup>25</sup> La redacció originària parlava de competències exclusives en l'organització dels centres públics i dels ensenyaments en règim no presencial en lloc de fer-ho d'un més tebi desenvolupament organitzatiu dels centres públics i dels ensenyaments de règim no presencial.

<sup>26</sup> Les altres manifestacions de la formació professional, la contínua i l'ocupacional, no fan acte clar de presència en la legislació educativa estatal fins al 1990 amb la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOOGSE), avui ja derogada, la qual, en el seu article 30.1, parla de la formació contínua a les empreses i de la inserció i reinserció laborals, que haurà de regular-se per una norma específica i l'oferta de la qual hauran de coordinar les administracions públiques.

Catalunya. En la mesura que s'ubiqui la formació professional en el camp de les relacions de treball, adreçada a ocupats o desocupats, les competències de la Generalitat es veuen limitades a l'execució de la legislació laboral de l'Estat que, com s'ha dit, és qui té competències exclusives en matèria de legislació laboral (article 149.1.7 CE).

Algunes d'aquestes qüestions fronteres han arribat al Tribunal Constitucional,<sup>27</sup> essent en aquest sentit il·lustratives les sentències 95/2002, de 25 d'abril, en recurs d'inconstitucionalitat instat pel govern de la Generalitat de Catalunya, i 190/2002, de 17 d'octubre en recurs d'inconstitucionalitat instat per la Junta de Galícia, ambdues en relació amb un Acord nacional sobre formació contínua signat per les organitzacions empresarials i sindicals d'àmbit estatal i, particularment, en relació amb la gestió d'aquesta formació, així com en relació amb la disposició addicional de la Llei de Pressupostos Generals de l'Estat que plasmava aquell Acord. En síntesi, sense entrar en matisos ni en la valoració dels vots particulars que han acompanyat ambdues sentències, el criteri del Tribunal Constitucional ha estat entendre que les accions formatives dels treballadors ocupats i el corresponent finançament són matèria pròpia de la legislació laboral i no educativa i que, per tant, estan sostretes de les competències de les comunitats autònomes, però no així la seva gestió i execució.

En aquest mateix sentit, la DF 1a.3 de la Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de Qualificacions i de la Formació Professional (LOCFP) insisteix que és competència exclusiva de l'Estat el seu desenvolupament en tot el que no es refereixi a la regulació de la formació professional en l'àmbit del sistema educatiu, sens perjudici de la seva execució pels òrgans corresponents de les comunitats autònomes. També és en aquest sentit que la LOCFP estableix que la determinació de títols i certificats de professionalitat que constitueixen l'oferta de formació professional del Catàleg Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) correspon a l'administració general de l'Estat i que les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, el que poden fer és ampliar continguts (article 10.1 i 2).

Potser aquest més gran intervencionisme de l'Estat en matèria de formació professional, que també afecta la formació professional reglada en la mesura que està connectada amb la resta de l'oferta, és el que explica que el reestructurat Ministeri d'Educació, Política Social i Esports (RD 438/2008, de 14 d'abril), despullat de competències universitàries que han anat a parar al Ministeri de Ciència i Investigació i amb poques competències educatives —el seu gruix han estat traspassades a les comunitats autònomes— si bé ha aprimat l'estructura d'educació, mantingui encara una forta Direcció General de Formació Professional.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Com es pot veure també —a banda de les indicades sentències del Tribunal Constitucional 95/2002 i 190/2002— en les sentències 230/2003 i 158/2004 i en la provisió del mateix Tribunal admetent a tràmit el conflicte positiu de competències plantejat pel Govern de la Generalitat de Catalunya contra determinats preceptes del RD 395/2007, de 23 de març, que regula el subsistema de la formació professional per a l'ocupació.

<sup>28</sup> La reestructuració ministerial posterior a la redacció d'aquest informe retorna al Ministeri d'Educació la competència sobre la universitat i manté l'esmentada Direcció General de FP.

### 3.2. La legislació educativa estatal de referència

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), a més de derogar i substituir la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE), va procedir a derogar també els preceptes subsistents de la Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (LGE), de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) i de la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents (LOPEG). Però no va derogar la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE), que només va modificar parcialment, ni va tocar la Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de Qualificacions i Formació Professional (LOCFP). Les lleis educatives orgàniques de l'Estat actualment en vigor són la LOE i la LODE per a l'ensenyament no universitari, inclosa la formació professional inicial, la LOCFP per al conjunt de la formació professional i la LOU<sup>29</sup> per a les universitats.

Tanmateix, tot i la seva derogació per la LOE, convé fer un breu esment a la LOGSE en la mesura que aquesta Llei ha estat la pionera de l'actual model de formació professional.

#### 3.2.1. La LOGSE

La LGE de 1970, sota l'enunciat de nivells educatius, comprenia l'educació preescolar, l'educació general bàsica, el batxillerat i l'educació universitària, però no la formació professional, a la qual dedicava un capítol específic. Els requisits per accedir-hi —els alumnes d'EGB que haguessin obtingut el títol de graduat escolar anaven al batxillerat i els que no a la formació professional (article 20)— ja subratllaven el lloc que es donava a la formació professional.

La LOGSE entenia ja l'educació secundària com un nivell educatiu que comprenia l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional (article 17), i tant per accedir al batxillerat com al grau mitjà de la formació professional exigia el mateix títol de graduat en educació secundària (article 30.4). L'ESO preparava tant per al batxillerat com per a la formació professional (article 30.2) i, amb aquesta finalitat, part de les seves matèries tenien una especial relació amb la formació professional (article 24.1). Aquesta doble preparació l'expressa així l'article 30.3 de la LOGSE:

En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.

Convé tenir present que el canvi més transcendental introduït per la LOGSE, també per la seva incidència sobre la formació professional, ha estat l'ampliació de l'escolarització obligatòria dels catorze als setze anys (article 34.2). L'accés a la formació professional amb el títol de graduat en educació secundària a partir dels setze anys, a banda de les lògiques conseqüències en la maduresa i en el

<sup>29</sup> La llei orgànica 6/2001, d'Universitats, modificada per la llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril.

bagatge del nou alumnat, ha menat a una nova ordenació de la formació professional reglada que ha passat a ser de dos graus, mitjà i superior (article 33), quan a la LGE era de tres graus.

La LOGSE, que s'ocupava de la formació professional en l'àmbit del sistema educatiu, ha estat també important per haver entès que formació professional era un conjunt d'ofertes que integrava també la contínua i l'ocupacional. La redacció de l'article 30.1 de la LOGSE, avui derogat, era aquesta:

La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laborales de los trabajadores se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por la normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

Aquesta mirada de la LOGSE, ja més oberta a d'altres àmbits no restrictivament professionals, és la que recullen avui la LOCFP i la LOE.<sup>30</sup>

Val a dir també que, pel que fa a l'ordenació de la formació professional reglada, la LOGSE conté altres aspectes rellevants com són l'establiment d'una organització modular de durada variable (article 30.4), la potenciació de la polivalència de la formació (article 30.2), l'atorgament de valor a l'experiència professional a determinats efectes (article 34.2), l'obligatorietat de les pràctiques (article 34.2) o el reforçament de les titulacions dels seus docents (article 33). La LOGSE és, doncs, un referent obligat de l'actual model de formació professional.

La LOGSE i l'anterior RD 676/1993 que la desplegava, varen ser desplegats a Catalunya pel Decret 332/1994, de 4 de novembre, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica, que ha inspirat els trets essencials del model català.

### **3.2.2. La LODE**

La LOE és la llei orgànica de referència per a l'educació no universitària. Però l'estructura del sistema de concerts educatius (de l'article 50 al 63), les línies generals de la programació de l'educació i de la participació dels diferents sectors (de l'article del 27 al 35), així com la determinació de les finalitats de l'educació i

---

<sup>30</sup> Ambdues lleis, la LOCFP i la LOE, amb una redacció copiada (article 9 de la LOCFP i article 39.1 de la LOE), diuen així: "La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de competencias profesionales".



l'establiment dels drets i deures de l'alumnat,<sup>31</sup> es troben —o es troben també— a la LODE.

Per a la formació professional té especial significació que l'article 1.1 de la LODE, que declarava la gratuïtat de la llavors educació general bàsica,<sup>32</sup> afegia tot seguit que també seria obligatòria i gratuïta, en el seu cas, la formació professional.

### 3.2.3. La LOE

#### a) La LOE i els seus trets bàsics

La LOE, en contraposició a la LOCE que volia subratllar que el seu objectiu era la qualitat, ha volgut subratllar que equitat i qualitat han de ser dos principis inseparables del sistema i, per això, el primer que fa és subratllar-los ja en el seu article 1. En els preceptes inicials situats en el terreny dels principis i de les finalitats, la LOE també n'inclou alguns que afecten especialment la formació professional, per exemple la concepció de l'educació com un aprenentatge permanent, l'orientació educativa i professional, la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals o un principi al qual són especialment sensibles els ensenyaments de formació professional, com és el de la flexibilitat.

Potser calgui fer un breu esment sobre les diferències d'enfocament en l'educació secundària obligatòria que hi ha entre la LOE i la LOCE. Recordem que la LOCE, entre altres, va establir dues mesures controvertides: els itineraris diferenciats a partir de tercer d'ESO —que perjudicaven les opcions postobligatòries— i la possibilitat que alumnes de quinze anys es quedessin al marge de les seqüències regulars del sistema obligatori per la via dels programes d'iniciació professional. Tanmateix, els nous programes de qualificació professional inicial de la LOE, amb la possibilitat de despenjar-se del sistema ordinari també als quinze anys o el caràcter orientador de quart curs amb agrupació de matèries segons les opcions, no semblen haver representat, més enllà de les escenificacions que acompanyen periòdicament els canvis de legislació educativa, cap canvi conceptual radical.

En tot cas, la LOE té una visió omnicomprensiva de la formació professional, en la qual inclou els ensenyaments propis de la formació professional inicial, les accions d'inserció i reinserció laboral dels treballadors i les de formació contínua a les empreses. Això no obstant, la LOE deixa ben clar que el que ella regula és la formació professional inicial que forma part del sistema educatiu.<sup>33</sup> S'han de fer, però, dues acotacions, una referida al lloc de la formació professional inicial en el sistema educatiu i una altra referida a la relació de la formació professional inicial amb la resta de la formació professional.

---

<sup>31</sup> Alguns dels quals es reproduïxen amb el mateix redactat a la LODE i a la LOE, com és el cas de la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals com a finalitat de l'educació, o el dret dels alumnes a rebre orientació educativa i professional (articles 1.f i 2.1.i LOE i 2.d i 6.3.d LODE).

<sup>32</sup> L'educació bàsica a la llavors vigent LGE de 1970 (article 15) comprenia dels sis als tretze anys. A la LOE (articles 3.3, 16.1 i 22.1) comprèn dels sis als setze.

<sup>33</sup> L'article 39.1 LOE i, amb la mateixa redacció, l'article 9 LOCFP.

La primera acotació és que l'organització del sistema educatiu, com avança l'article 3 de la LOE que relaciona els ensenyaments que en formen part, ubica la formació professional de grau mitjà en el bloc de l'educació secundària postobligatòria junt amb el batxillerat, els ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà i els ensenyaments esportius de grau mitjà. I ubica la formació professional de grau superior en el bloc de l'educació superior junt amb els ensenyaments artístics superiors, els ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau superior i els ensenyaments esportius de grau superior. Convé encara afegir que la integració de la formació professional inicial en el sistema educatiu ordinari comporta, entre d'altres coses, que es subratlli que les seves finalitats són la preparació dels alumnes per a les activitats professionals, però també el seu desenvolupament personal i ciutadà (article 39.2), i que sigui la LOE, com a llei educativa de referència del sistema educatiu no universitari, la que estableixi, com fa amb la resta d'ensenyaments, l'estructura de la formació professional reglada, els seus cicles formatius amb organització modular, de durada variable i continguts teoricopràctics (article 39.3) i que deixi en mans del govern, prèvia consulta a les comunitats autònomes, l'establiment de les titulacions, així com els aspectes bàsics dels currículums (article 39.6), com també succeeix amb la resta d'ensenyaments.

La segona acotació és que la LOE fa constants remissions a la LOCFP, una llei que, segons diu el seu article 1, té per objecte l'ordenació d'un sistema integral de formació professional, qualificacions i acreditacions, que respongui amb eficàcia i transparència a les demandes socials i econòmiques a través de les diverses modalitats formatives. Aquestes remissions, situades sobretot en el terreny de les qualificacions i les acreditacions, es poden veure quan la LOE parla dels programes de qualificació professional inicial (article 30.2 i 4), que tenen com a referència el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)<sup>34</sup> i el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)<sup>35</sup> que desenvolupa la LOCFP i, també, quan es parla dels cicles de formació professional reglada, on es refereixen també els cicles formatius al CNCP i on es diu que el seu currículum s'ajustarà a les exigències del SNCFP (article 39.4 i 5 i article 42.3 LOE) i que l'alumnat ha d'adquirir els coneixements i capacitats que la LOCFP recull com a prioritàries,<sup>36</sup> tot això sense oblidar altres remissions de la LOE a la LOCFP, com es fa als centres integrats i de referència nacional (article 39.5 i 107.2 LOE).

La LOE, amb més o menys extensió i amb més o menys auxili de la reglamentació que la desplega, i a banda dels objectius i principis generals ja avançats, regula amb caràcter de norma bàsica els aspectes centrals de la

---

<sup>34</sup> Catàleg que crea l'article 7 LOCFP.

<sup>35</sup> Sistema que l'article 2.a de la LOCFP entén com el conjunt d'instruments i accions necessaris per promoure i desenvolupar la integració de les ofertes de la formació professional.

<sup>36</sup> Article 42.3 LOE en relació amb la DA 3a LOCFP, que assenyala com a àrees prioritàries les TIC, els idiomes i la prevenció de riscos. Convé tenir present l'article 4.5 d) del RD 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu, competències bàsiques i altres competències de caràcter personal i social que contribueixin al desenvolupament i a l'exercici de la ciutadania democràtica ensems que capacitin per l'exercici qualificat de l'activitat professional.

formació professional inicial,<sup>37</sup> dels programes de qualificació professional inicial (article 30) i de l'aprenentatge al llarg de la vida.<sup>38</sup> Convé tenir presents, quins són els trets d'aquesta regulació bàsica.

## **b) La LOE i l'accés a la formació professional**

El nostre sistema estructura la formació professional inicial en dos cicles, el de grau mitjà i el de grau superior (article 39.4). L'avaluació positiva de tots els mòduls que componen el cicle permet accedir al títol de tècnic i al títol de tècnic superior respectivament (article 44.1 i 2). Interessa, doncs, veure qui diu la LOE que pot accedir a aquests ensenyaments i quins camins obre la consecució dels títols corresponents.

La LOE regula la via d'accés ordinària —que és la de l'alumnat que segueix i assoleix amb regularitat els diversos ensenyaments i títols del sistema educatiu— i una via alternativa per a d'altres col·lectius.

L'accés regular al grau mitjà de formació professional, així com al grau mitjà d'arts plàstiques i disseny i al grau mitjà d'ensenyaments esportius, és el que es produeix des de l'ensenyament bàsic obligatori, avui des del títol de graduat en ESO, que també dona pas al batxillerat.<sup>39</sup> L'accés ordinari als ensenyaments que constitueixen l'educació superior, entre els quals hi ha els de la formació professional de grau superior, és a partir del títol de batxiller.<sup>40</sup> Haver cursat el grau mitjà de la formació professional no dona lloc a l'accés directe al grau superior, però sí que proporciona alguns avantatges en les proves d'accés alternatiu a la formació professional, com és poder-les fer als divuit anys i no als dinou establerts amb caràcter general o estar exempt de la realització d'una part de les esmentades proves (article 41.2 i 4). D'altra banda, quan la LOE regula l'ESO, fa recordatoris al seu caràcter orientador per a la incorporació a la vida laboral i professional (articles 25.6 i 26.4) i quan parla del batxillerat, deixa les portes obertes al reconeixement recíproc d'estudis entre el batxillerat i els cicles formatius de grau mitjà (article 34.8).

La LOE es fixa també en aquell alumnat que es queda pel camí i que no ha pogut obtenir el títol de graduat en ESO. En aquests alumnes, normalment més grans de setze anys però excepcionalment de quinze,<sup>41</sup> el sistema els ofereix uns programes de qualificació professional inicial que comprenen mòduls específics

---

<sup>37</sup> De l'article 39 al 44 del capítol V del Títol I de la LOE es dediquen específicament a la formació professional, que és també present en altres preceptes com en els referits als programes de qualificació professional inicial (article 30) o a les titulacions (article 95).

<sup>38</sup> L'article 5 i tots els articles (del 66 al 70) del capítol IX del Títol I LOE.

<sup>39</sup> Article 31.2. L'ordenació dels ensenyaments d'ESO és avui en el RD 1631/2006, de 29 de desembre, i en el D 143/2007, de 26 de juny.

<sup>40</sup> Arts. 37.2 i 41.1 LOE. L'ordenació del batxillerat és avui en el RD 1467/2007, de 2 de novembre, i en el D 142/2008, de 15 de juliol.

<sup>41</sup> Els alumnes que, una vegada cursat segon d'ESO, no estiguin en condicions de passar a tercer i ja hagin repetit una vegada, podran incorporar-se, prèvia avaluació, a un Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI) (article 27.2).

referits a les unitats de competències corresponents al nivell 1 del CNCP,<sup>42</sup> mòduls formatius de caràcter general que amplien competències bàsiques i, simultàniament o superats els anteriors, mòduls per a l'obtenció del títol d'ESO, amb accés a una certificació acadèmica acreditativa de competències en relació amb el SNCFP. La superació d'aquests programes també afavoreix l'accés a la formació professional per la via alternativa de realització i superació d'una prova.

Així, la LOE preveu una prova alternativa d'accés per aquelles persones que no disposin dels requisits acadèmics per a l'accés directe i hagin complert disset anys en el cas dels cicles formatius de grau mitjà i dinou en el cas dels cicles formatius de grau superior o de divuit si es posseeix un títol de tècnic relacionat amb els ensenyaments que es pretenguin cursar.<sup>43</sup> La Llei encomana a les administracions educatives regular les exempcions parcials per fer aquesta prova —que en el cas de la formació professional de grau mitjà, ha de permetre acreditar coneixements i habilitats i, en el cas de la formació professional de grau superior ha de permetre demostrar la maduresa en relació amb els objectius del batxillerat i les capacitats professionals relatives al camp professional corresponent—, segons la posició de partida de les persones que la vulguin realitzar.

Aquestes excepcions, que han d'afectar de manera desigual als dos cicles, les refereix la LOE a les persones que hagin superat un programa de qualificació professional inicial per a l'accés a la formació professional de grau mitjà i a les persones que hagin superat un cicle formatiu de grau mitjà per l'accés a la formació professional de grau superior, supòsits per als quals la Llei també preveu que les administracions educatives organitzin cursos de preparació amb qualificacions que comptin per a la prova final d'accés (article 41.4 i 5).

Convé observar especialment que, quan encomana a les administracions educatives que regulin exempcions de part de la prova, la LOE hi inclou també, en connexió amb la resta de subsistemes de la formació professional, qui estigui en possessió d'un certificat de professionalitat<sup>44</sup> relacionat amb el cicle formatiu que es pretengui cursar o qui acrediti una determinada qualificació o experiència professional.<sup>45</sup>

### **c) La LOE, la programació de l'oferta de la formació professional, els centres que la imparteixen i els processos d'admissió d'alumnes**

La LOE dedica l'article 109 a regular la programació general de l'ensenyament sense derogar un precepte semblant de la LODE (article 27.3), que també la regulava i, de vegades, amb continguts que es repeteixen. L'oferta educativa es

---

<sup>42</sup> Que l'annex II del RD 1128/2003, de 5 de setembre, descriu com "la competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados".

<sup>43</sup> Recollit a l'article 41.2 de la LOE i, també, a l'article 69.4, quan regula l'educació de persones adultes.

<sup>44</sup> Actualment regulats en el RD 34/2008, de 18 de gener.

<sup>45</sup> Una experiència laboral que es correspongui amb els estudis professionals que es cursin també pot permetre l'exempció de la fase de pràctiques en centres de treball, segons el que disposa l'article 42.2 de la LOE.

pot oferir tant en els centres educatius regulats a la LOE com en els centres integrats i de referència regulats a la LOCFP. La LOE dedica un títol sencer a parlar de centres docents, amb la triple distinció entre centres públics, dels quals és titular una administració pública, centres privats, dels quals és titular una persona física o jurídica privada, i centres privats concertats, que són els centres privats acollits al règim de concerts (article 108), distinció que s'ha de tenir també en compte per als centres que imparteixen formació professional.

La LOE dedica un precepte concret (article 42.1) a la regulació de la programació específica de la formació professional. Hi subratlla que les administracions educatives han de programar l'oferta dels ensenyaments de formació professional amb col·laboració amb les corporacions locals i amb els agents socials i econòmics.

Ordinàriament, la formació professional en els centres públics s'ofereix des dels instituts d'educació secundària junt amb l'ensenyament secundari obligatori i el batxillerat, però la LOE deixa obertes les portes a d'altres maneres d'agrupar els ensenyaments (article 111.1 i 5).

D'altra banda, la LOE preveu la concertació amb caràcter singular dels programes de qualificació professional inicial (article 116.6) i dels ensenyaments postobligatoris, entre els quals hi ha els de la formació professional reglada, oferts des de la iniciativa privada, per als quals els pressupostos generals de l'Estat han de determinar l'import màxim de les quotes que es poden percebre de les famílies (articles 116.7 i 117.9). Les lleis generals de pressupostos de l'Estat i de les comunitats autònomes, segons el que estableix la mateixa LOE (article 117.2), fixen els mòduls dels concerts que inclouen el finançament dels cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, els programes de garantia social i els plans de qualificació professional inicial i, com s'ha dit, les quantitats màximes a percebre dels alumnes.<sup>46</sup>

Convé observar que, per als centres públics i per als privats concertats que ofereixin la formació professional o les arts plàstiques, la LOE preveu la presència d'un representant de les institucions o organitzacions laborals en els consells escolars (articles 126.4 LOE i 56.1 LODE, respectivament).

A banda de regular els requisits acadèmics que s'exigeixen per accedir a la formació professional reglada, la LOE s'ocupa també dels processos d'admissió d'alumnes, amb un llistat de criteris prioritaris pel cas que les demandes de plaça superin l'oferta<sup>47</sup>. La LOE dedica un capítol a regular amb caràcter general els processos d'admissió i un precepte a ocupar-se específicament de l'admissió en les etapes postobligatòries (capítol III del títol II, articles 84-88 i article 85), entre

<sup>46</sup> Així ho estableix la DA 6ª del RD 2377/1985, de 18 de desembre, que aprova el reglament del règim dels concerts. Per a l'any 2008, l'article 17 i l'annex IV de la Llei 51/2007, de 26 de desembre, de Pressupostos Generals de l'Estat, regulen els mòduls i els preus màxims.

<sup>47</sup> Aquests criteris prioritaris regulats a l'article 84.2 de la LOE són l'existència de germans matriculats en el centre, pares o tutors legals que hi treballin, proximitat del domicili o del lloc de treball d'algun dels pares o tutors, rendes anuals de la unitat familiar i concurrència de discapacitat en l'alumne/a o en algun dels seus pares o germans, amb prioritat per a l'alumnat que procedeixi de centres adscrits.

les quals hi ha la formació professional. Per a aquests ensenyaments, si no hi ha prou places en algun centre, la LOE s'aparta dels criteris prioritaris generals establerts i disposa que, en aquests casos, s'atendrà només a l'expedient acadèmic de cada alumne/a amb independència dels centres de procedència.

#### d) La LOE i el professorat

La LOE reserva una part del seu articulat a regular les funcions del professorat, a vegades en general per referir-se a tot el professorat, però més freqüentment només per a referir-se al professorat de l'escola pública. La llei fa esments explícits al professorat de formació professional per establir els requisits de titulació i per ordenar la funció pública docent.

Per impartir la docència a la formació professional del sistema educatiu s'exigeixen els mateixos requisits de titulació i formació que per impartir l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, és a dir, ser llicenciat, enginyer o arquitecte, o tenir el títol de grau equivalent i posseir la formació pedagògica i didàctica que estableixi el govern. Per a determinats mòduls i en atenció a la qualificació i necessitats del sistema educatiu, la LOE obre també les portes de la docència a professionals no necessàriament titulats que desenvolupin la seva activitat en l'àmbit laboral (articles 94, 95 i 100.2).

És en les disposicions addicionals de la LOE on hi ha el gruix de la regulació sobre la funció pública docent, particularment els aspectes relacionats amb la seva ordenació, ingrés i promoció.<sup>48</sup> En l'ordenació de la funció pública docent, la LOE hi inclou, entre altres, el cos de catedràtics d'ensenyament secundari i el cos de professors d'ensenyament secundari, que desenvolupen les seves funcions en l'ensenyament secundari obligatori, batxillerat i formació professional, i el cos de professors tècnics de formació professional, que desenvolupen fonamentalment les seves funcions a la formació professional. Per a ingressar en aquest darrer, cal ser diplomad, arquitecte tècnic, enginyer tècnic o posseir el títol de grau corresponent. L'assignació de mòduls al professorat de cada cos segons les especialitats docents és la continguda en els reials decrets que regulen els diferents títols.<sup>49</sup>

Convé assenyalar alguns elements de flexibilitat continguts a la LOE en relació amb el reclutament de professorat a la docència pública, com és que la contractació dels especialistes no necessàriament titulats s'ha de fer en règim laboral o administratiu, la possibilitat que el govern estableixi a efectes de docència l'equivalència de titulacions distintes a les exigides amb caràcter general o, en el cas de professorat tècnic de formació professional, que es pugui exigir una experiència en un camp relacionat amb l'àrea o matèria.<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Pel que fa al professorat de formació professional, en la DA 7a.1 b) i c), DA 9a. 2, 3 i 8.

<sup>49</sup> DA 10a, apartat 1, del RD 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació general de la formació professional, i l'article 4 del RD 1834/2008, de 8 de novembre, que defineix les condicions de formació per a l'exercici de la docència en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments de règim especial.

<sup>50</sup> També la LOCFP, en les seves DA 1a i 2a, preveu mesures flexibilitzadores en matèria de professorat, com preveure que els professors dels cossos de professors de secundària —a partir de la LOCE, catedràtics i professors de secundària— i tècnics de formació professional puguin

### e) Les sortides de la formació professional a la LOE i a la LOU

El títol de tècnic permet l'accés directe a totes les modalitats de batxillerat i el títol de tècnic superior als estudis universitaris que determini el govern, que ha de regular també el règim de convalidacions entre estudis universitaris i estudis de formació professional de grau superior (article 44 LOE).

Si bé per a l'accés directe a la universitat dels titulats de formació professional la LOU remet a la LOE (DA 25a.2 LOU), conté algunes prescripcions més. Com els mandats al govern a regular les condicions per declarar l'equivalència de títols espanyols, també els no universitaris (article 36 b) LOU), o a regular el procediment per a l'accés a la universitat de les persones que, no disposant de la titulació acadèmica requerida, acreditin una determinada experiència laboral o professional o hagin superat una determinada edat (article 42.4 LOU), tot això amb l'objectiu, entre altres, de facilitar l'actualització de la seva formació i readaptació professionals.

Tornant a la LOE, en la línia d'afavorir les comunicacions del sistema, aquesta llei també es fixa en aquell alumnat que no ha superat la totalitat dels ensenyaments dels cicles formatius i no pot tenir accés al títol, però que sí que ha superat alguns dels seus mòduls. En aquest cas, ha de rebre un certificat acadèmic d'acreditació parcial acumulable a la resta de competències adquirides en el marc del SNCFP (article 44.4 LOE).

### f) Els ensenyaments de règim especial

L'article 3.6 de la LOE considera ensenyaments de règim especial els artístics,<sup>51</sup> els d'idiomes<sup>52</sup> i els esportius,<sup>53</sup> i dedica un capítol específic a regular les particularitats de cadascun (capítols VI, VII i VIII, respectivament —de l'article 45 al 65— del títol II).

Els ensenyaments artístics d'arts plàstiques i disseny i els ensenyaments esportius segueixen l'estructura de la formació professional reglada<sup>54</sup> i s'ordenen en dos graus, el mitjà i el superior, que, amb els seus matisos i particularitats, donen respectivament lloc als títols de tècnic i de tècnic superior, que tenen també els mateixos efectes (articles 53 i 65). Els ensenyaments esportius, de la mateixa manera que els ensenyaments de la resta de la formació professional reglada, hauran d'ajustar el seu currículum a les exigències del SNCFP i es podran referir al CNCP (articles 63.4 i 64.1 en relació amb l'article 39.4).

---

desenvolupar funcions en els altres àmbits de la funció professional, o que la formació professional pugui ser impartida per professionals qualificats quan no hi hagi professorat que es correspongui amb la formació associada a les qualificacions professionals de què es tracti.

<sup>51</sup> L'article 45.2 de la LOE diu que són ensenyaments artístics els elementals de música i dansa, els professionals de música i dansa, els graus mitjà i superior d'arts plàstiques i disseny i els ensenyaments superiors de música i dansa, d'art dramàtic, de conservació i restauració de béns culturals, de disseny i d'arts plàstiques, inclosos els estudis superiors de ceràmica i vidre.

<sup>52</sup> Desplegats pel RD 1629/2006, de 29 de desembre.

<sup>53</sup> Ensenyaments que constitueixen una de les novetats de la LOE, desplegats pel RD 1363/2007, de 24 d'octubre.

<sup>54</sup> Articles 51.1 i 64.1 i, pel que fa arts plàstiques i disseny, el RD 596/2007, de 4 de maig.

Els altres ensenyaments artístics tenen la seva pròpia estructura. Els de música i dansa<sup>55</sup> s'estructuren en elementals de música i dansa —que donen lloc a un certificat—, en professionals de música i dansa —que donen lloc a un títol professional i que permeten també obtenir el títol de batxiller si se superen les matèries comuns— i en artístics superiors de música i dansa, d'art dramàtic, de conservació i restauració de béns culturals i d'arts plàstiques i disseny —que donen lloc a un títol superior amb els mateixos efectes que el títol de llicenciat o de grau equivalent.

### **g) L'educació de persones adultes**

La LOE dedica un article del seu títol preliminar a l'aprenentatge al llarg de la vida i un capítol del títol que tracta dels diversos ensenyaments a l'educació de les persones adultes (article 5 i del 66 al 70). En un i altre cas, subratlla com a objectiu la seva dimensió professionalitzadora (articles 5.1 i 66.1 i 3) i la facilitació de l'accés als diferents ensenyaments del sistema, particularment els postobligatoris com és la formació professional (article 69.1), per a tota la població adulta (articles 5.2 i 66.3).

Les altres responsabilitats de les persones adultes obliguen el sistema a ser especialment flexible en l'organització de les seves ofertes. Per això, la LOE encomana a les administracions públiques que promoguin formes més obertes d'aprenentatge i preveu que aquest es faci mitjançant ensenyaments flexibles, amb ofertes d'educació a distància i amb organització periòdica de proves per a l'accés als diversos títols de l'educació postobligatòria.

Convé subratllar que la formació al llarg de la vida es ressalta també en l'article 1 de la LOCFP.

### **h) La LOE i l'alumnat amb necessitats educatives especials**

L'article 75 de la LOE al·ludeix a aquell alumnat que, per la seves necessitats educatives especials, no pot aconseguir els objectius de l'educació obligatòria. Per a ells, encarrega a les administracions públiques en general que fomentin ofertes educatives que s'adaptin a les seves necessitats i, particularment, els encarrega que estableixin una reserva de places en els ensenyaments de formació professional per a l'alumnat amb discapacitat.

#### **3.2.4. La LOCFP**

La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de Formación Profesional (LOCFP) és la primera llei específica de la formació professional, de les seves qualificacions i de la seva acreditació, que té aquestes finalitats:

---

<sup>55</sup> Desplegats, respectivament, pel RD 1577/2006, de 22 de desembre, i pel RD 85/2007, de 26 de gener.



- Concebre la formació professional com un sistema integral,<sup>56</sup> que inclou les diverses modalitats formatives.
- Afavorir la formació al llarg de la vida, amb adaptació a les distintes expectatives i situacions personals i professionals mitjançant l'oferta de formació professional sostinguda amb fons públics.
- Per fer-ho possible, establir un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

### **a) La LOCFP i el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional**

El SNCFP, entès com un conjunt d'instruments i accions necessaris per promoure i desenvolupar la integració de les ofertes de formació professional, és el marc que preveu la LOCFP per a aconseguir les seves finalitats. Correspon *prima facie* a l'Estat la regulació i la coordinació dels grans trets del SNCFP, en el seu cas, amb la participació del Consejo Superior de Formación Profesional i/o del Consejo Escolar del Estado com a òrgans de consulta i participació i, en tot cas, amb el suport del Instituto Nacional de Cualificaciones com a òrgan tècnic responsable de definir, elaborar i actualitzar el CNCP (article 5.3). La LOCFP despatxa el paper de les comunitats autònomes dient que les competències de l'Estat, que concreta, ho són sens perjudici de les competències que corresponguin a les comunitats autònomes, raonablement a partir d'allò que disposin els seus estatuts i amb els límits que marquen les competències de l'Estat.

La LOCFP atorga un lloc destacat a la intervenció dels agents socials en el sistema, no només en el terreny participatiu i consultiu —cosa que fan bàsicament mitjançant els esmentats òrgans de consulta i participació—, sinó a través d'altres formes de col·laboració. Convé tenir present que els diversos subsistemes de la formació professional, en menor grau també la formació professional inicial, són uns ensenyaments més oberts, en els quals són cridats a participar també com a actors destacats les empreses, altres administracions públiques que no són només les educatives o, segons l'esment específic de la Llei, les universitats, les cambres de comerç i d'altres entitats de formació (article 6).

Entre els instruments i accions que formen el SNCFP destaca el CNCP. Però la LOCFP n'enumera d'altres (article 4), com són un procediment de reconeixement, avaluació, acreditació i registre de les qualificacions professionals, la informació i orientació en matèria de formació professional i d'ocupació i l'avaluació de la qualitat del sistema.

### **b) La LOCFP i el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales**

La LOCFP estableix els grans trets del CNCP i diu que estarà constituït per les qualificacions identificades en el sistema productiu ordenades per nivells de

---

<sup>56</sup> Amb una redacció idèntica, primer l'article 9 de la LOCFP i després l'article 39.1 de la LOE, diuen que la formació professional inclou "*las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales*".

qualificació tenint en compte els criteris de la Unió Europea<sup>57</sup> i per la formació associada a les qualificacions. Els nivells estan organitzats en unitats mínimes de formació professional acreditable, que són els mòduls formatius. La LOCFP, en la línia del que fan els textos internacionals, defineix alguns dels conceptes bàsics i diu que per qualificació professional s'ha d'entendre el conjunt de competències professionals amb significació per a l'ocupació<sup>58</sup> i per competència professional el conjunt de coneixements i capacitats que permeten l'exercici de l'activitat professional.

La configuració centralitzada, aplicable a tot l'Estat, del CNCP la justifica la LOCFP per raons de mobilitat dels treballadors i d'unitat del mercat, també en atenció al marc de competències constitucionals. D'aquí també que la LOCFP digui que és el govern de l'Estat qui determina l'estructura i contingut del CNCP i les seves actualitzacions (article 7.2) i que correspon també a l'Estat la determinació dels títols i els certificats de professionals que constitueixen l'oferta del CNCP, reconeixent a les administracions educatives la possibilitat d'ampliar-ne els continguts (article 10.1 i 2).

La possibilitat d'ofertes formatives no associades al CNCP, també la sostinguda amb fons públics, la preveu la LOCFP de cara a una major adaptabilitat del sistema, sense perjudici que les competències professionals adquirides *extra muros* del catàleg puguin acreditar-se quan s'hi incorporin al mateix (article 13).

### **c) La LOCFP i les qualificacions professionals**

La LOCFP segueix deixant clar que és el govern de l'Estat, prèvia consulta al Consejo General de Formación Profesional, qui fixa els requisits i els procediments per a l'avaluació i l'acreditació de les competències, així com els seus efectes. La LOCFP, però, estableix alguns criteris (article 8) per al reconeixement, l'avaluació i l'acreditació de les qualificacions professionals.

Un d'aquests criteris és que, quan la LOCFP parla de qualificacions professionals, totes oficials i amb validesa en tot l'Estat, es refereix tant als títols de formació professional —acreditatius de la competència adquirida en el si del sistema educatiu ordinari en l'àmbit de l'Administració educativa— com als certificats de professionalitat —acreditatius de la competència adquirida per la via de la formació professional en l'àmbit de l'administració laboral—, amb la previsió de les corresponents equivalències, convalidacions i correspondències a fixar pel govern de l'Estat (DA 4a). D'aquí que digui que l'expedició de títols i certificats correspongui a unes administracions competents no determinades per referir-se, almenys, a les educatives i a les laborals.

Un segon criteri és que títols i certificats s'han de correspondre amb la normativa europea relativa al sistema general de reconeixement de la formació professional, significativament la Directiva 2005/36/CE del Parlament Europeu i del Consell, de

---

<sup>57</sup> Significativament, la recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions.

<sup>58</sup> Competències professionals que s'adquireixen mitjançant la formació modular però també mitjançant altres tipus de formació i de l'experiència professional.

7 de setembre de 2005, relativa al reconeixement de qualificacions professionals, i la recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions, a què s'ha fet esment més amunt.

Un tercer criteri se situa en el terreny de la flexibilització del sistema i fa referència a l'avaluació de competències professionals adquirides mitjançant l'experiència professional o vies no formals de formació i la necessitat de fer-ho de manera que es garanteixin la fiabilitat, l'objectivitat i el rigor tècnic d'una avaluació sobre competències adquirides per vies més obertes i menys pautades. L'eventualitat que les competències així avaluades no completin les qualificacions d'un títol o certificat també la preveu la LOCFP, que obre les portes a una acreditació parcial (article 8.3) que també haurà de ser tinguda en compte per accedir a les distintes ofertes formatives (article 10.7).

#### **d) La LOCFP i la informació i orientació professional**

La multiplicitat de qualificacions de formació professional i de vies per accedir-hi, així com també la multiplicitat de les ofertes, dels centres i agents que hi intervenen, sobretot quan s'adrecen al conjunt de la població i no només a aquella que segueix les seqüències educatives ordinàries, obliga a extreure els mecanismes d'informació i orientació i a implicar-hi també les diverses administracions (educatives, laborals locals) i agents socials. En aquest sentit, la LOCFP dedica un article a parlar de les finalitats de la informació i orientació i un altre a com organitzar-la (articles 14 i 15), que seran tractats més endavant (en l'apartat 3.16).

És important posar de manifest, sobretot per les actuals mancances en la matèria que solen patir els convenis col·lectius, que la LOCFP diu que s'ha de posar a l'abast dels interlocutors socials informació sobre el sistema de formació professional que pugui servir de referent a la negociació col·lectiva, raonablement tant a efectes de regular la classificació professional, les categories i els grups com a l'hora de regular la formació.

#### **e) La LOCFP i l'avaluació**

Entre els instruments i accions que formen part del SNCFP, la LOCFP tracta en quart lloc de l'avaluació en dos articles (el 16 i el 17) que parlen de finalitats en termes genèrics (garantir l'eficàcia de les accions i adequar-les permanentment a les necessitats del mercat de treball) i que reserven a l'Estat l'establiment i la coordinació dels processos d'avaluació del SNCFP, aquí també sense perjudici de les competències atribuïdes a les comunitats autònomes.<sup>59</sup>

Tanmateix, el fet que les competències en matèria de formació professional estiguin repartides entre Educació i Treball —i també que les fronteres competencials de l'Estat en els diversos subsistemes continuïn grinyolant— mena

<sup>59</sup> A Catalunya, d'acord amb l'article 131 de l'Estatut, la Generalitat té competències exclusives en matèria d'avaluació interna del sistema educatiu i competències compartides en l'avaluació general del sistema.

a extremar la crida a la cooperació i transferència d'informació entre administracions, com així ho fa la LOQPF.

#### **f) Les ofertes de formació professional i els centres que les imparteixen**

La LOCFP fixa alguns criteris per a les ofertes de formació professional com són l'afavoriment de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, la consideració de les mesures establertes en els plans per a l'ocupació, l'encàrrec a les administracions públiques de garantir la coordinació de les ofertes o l'obligació de les institucions i entitats que desenvolupin ofertes formatives sostingudes amb fons públics de proporcionar informació a les administracions (article 10).

La LOCFP també s'ocupa dels centres de formació professional, reservant al govern de l'Estat l'establiment dels seus i atorgant a la resta d'administracions, en els seus àmbits de competències, l'establiment de requisits específics dels centres o la facultat de crear-los, autoritzar-los, homologar-los i gestionar-los. Dos aspectes semblen especialment remarcables de la LOCFP en matèria de centres:

- Un primer aspecte és que, quan es parla de finançament públic per a l'oferta de formació professional, la LOCFP conté alguns elements de més flexibilitat en relació amb els centres que imparteixen ensenyaments reglats no universitaris, com és que l'oferta es pot fer tant des dels centres de formació com directament des de les empreses. O que el seu finançament pot fer-se per la via del concert previst amb caràcter general a la LODE i a la LOE, però també per la via del conveni, que és la fórmula normalment emprada amb les administracions locals, la via de la subvenció o per altres procediments que la Llei deixa oberts.
- Un segon aspecte es refereix a allò que estableix la LOCFP (article 11) sobre els centres integrats i sobre els centres de referència nacional. Els centres integrats són cridats a impartir el conjunt de les ofertes formatives. Entre les previsions de la Llei, s'hi inclou un sistema de designació de les seves direccions —el de lliure designació— que s'aparta del tradicionalment emprat en la resta de centres, que és a mig camí entre la selecció i l'elecció. Els centres de referència nacional són centres caracteritzats per la innovació i l'experimentació i són cridats a jugar el paper de centres especialitzats de referència en els distints sectors.

#### **g) La LOCFP i els grups amb especials dificultats d'integració social**

Per a una major equitat del sistema, la LOCFP s'ocupa en un precepte (article 12) dels individus o grups desfavorits en el mercat de treball i de la conveniència d'adaptar les ofertes formatives, inclosa la incorporació de mòduls associats al CNCP, a les seves necessitats.

Concretament, la LOCFP esmenta els joves amb fracàs escolar, els discapacitats, les minories ètniques, els aturats de llarga durada i, en general, les persones amb risc d'exclusió social.

### 3.3. La legislació educativa catalana i els plans i pactes de referència

L'activitat legislativa del Parlament de Catalunya ha estat escassa en matèria educativa i també en matèria de formació professional. En els seus àmbits, són una excepció la Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults (LFA), o la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LLUC), que no contempla relacions amb la formació professional, o la Llei 25/1985, de 10 de desembre, sobre consells escolars, o la Llei 7/1986, de 23 de maig, d'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú i de creació de l'Institut Català de Noves Professions.<sup>60</sup> La Llei d'Educació de Catalunya, de 12/2009, de 10 de juliol, sembla tenir vocació de cobrir un espai que, fins ara, han cobert la legislació de l'Estat i l'activitat reglamentària del Govern de la Generalitat o de les conselleries competents, singularment la d'Educació.

#### 3.3.1. El Pacte Nacional per a l'Educació i l'Acord Estratègic

A Catalunya, on l'activitat legislativa en la matèria que ens ocupa ha estat pràcticament inexistent, l'activitat s'ha situat més en el terreny dels pactes i acords, significativament el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE) signat el 20 de març de 2006 i l'Acord Estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana (AE), signat el 15 de febrer de 2005 i revisat al juny de 2008. El Pacte Nacional per a l'Educació el van signar el President de la Generalitat i la Consellera d'Educació amb els representants de la comunitat educativa, incloses les entitats municipalistes, essent remarcable que els grans sindicats van signar com a organització sindical i com a sectorial d'ensenyament, però no així les organitzacions empresarials, que només van signar les del sector. L'Acord Estratègic de 2005, signat pel president de la Generalitat i per diverses conselleries, entre les quals la d'Economia i Finances i Treball,<sup>61</sup> i les grans organitzacions patronals i sindicals, s'ocupa molt més de la formació professional, particularment en la revisió feta al juny de l'any 2008.

Paga la pena ressaltar aquí que l'Acord Estratègic conté una bateria de mesures, sovint seqüenciades, referides a la creació d'una estructura gerencial per a la integració de la formació professional, a l'impuls del model català de formació professional, a la millora de la qualitat de la formació al llarg de la vida, a un model integral d'informació i d'orientació, a potenciar la marca FP, a establir un programa de beques que facilitin mobilitats, al pla de desenvolupament de la formació en centres de treball, a la mobilitat transfronterera, a desplegar la formació professional a distància, a impulsar els programes de qualificació professional inicial, a establir passarel·les que permetin la màxima flexibilitat o a promocionar la formació en les empreses.

<sup>60</sup> Derogada per la Llei 15/2000, de 29 de desembre, de mesures fiscals i administratives.

<sup>61</sup> El document de 2005 no anava signat pel Departament d'Educació.

### **3.3.2. Els plans generals de FP**

Cal fer esment als dos plans generals de formació professional de Catalunya, el primer aprovat el 2002 pel darrer govern de CiU (2003-2006) i el segon aprovat el 2006 pel primer govern tripartit (2007-2010).

Del I Pla General de Formació Professional és de destacar la proposta d'actualització i revisió permanent de les qualificacions professionals i de la formació associada a l'adquisició de noves competències professionals, així com la creació de l'Institut Català de Qualificacions, òrgan tècnic de la Generalitat encarregat de reconèixer les competències i de certificar les qualificacions.

El II Pla General de Formació Professional (2007-2010), avui vigent, té fixades com a prioritats l'adaptació i innovació dels dispositius i recursos de la formació professional a les noves necessitats de l'economia catalana, la consolidació del sistema integrat de qualificació i formació professional i la potenciació del reconeixement i del valor social de la formació professional. La revisió de l'Acord Estratègic de juny de 2008 s'ha fet seu el gruix d'aquestes prioritats.

### **3.3.3. La Llei de Formació d'Adults**

Aquesta Llei de 1991, encara vigent i pendent de si la deroga o no la Llei d'Educació de Catalunya, disposa que un dels tres àmbits fonamentals d'actuació és el de la formació per al món laboral, entesa, com l'entenia la LOGSE, en un sentit omnicomprensiu i dinàmic, com l'aprenentatge inicial i l'actualització de coneixements i destreses, que es poden dur a terme mitjançant les diverses modalitats de formació ocupacional i professional (articles 1b i 4c).

La llei catalana de formació d'adults, a banda de definir què entén per adults (article 14.2) i d'insistir en la prioritat pels col·lectius amb més mancances (articles 2e i 3c), conté alguns elements caracteritzadors de la moderna formació professional, com l'adaptabilitat de l'organització i la metodologia a les característiques de l'alumnat donant preeminència a l'estructura modular i de crèdits en l'organització curricular o la flexibilitat de l'oferta —com la previsió de les modalitats d'ensenyament presencial i a distància (article 3b i 3e).

Tanmateix, potser la preocupació principal de la LFA sigui la facilitació de l'accés des de la formació d'adults a la resta d'ensenyaments del sistema, possibilitant particularment la permeabilitat entre ensenyaments reglats i no reglats (articles 1a i 3a), així com la previsió que el Govern de la Generalitat pugui crear diplomes i certificacions acreditatives de la realització d'activitats i d'obtenció de coneixements (article 5.2).

### **3.3.4. La Llei d'Educació de Catalunya**

El Parlament català ha aprovat la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació, que s'ocupa del conjunt del sistema educatiu no universitari de Catalunya i, també, de

la formació professional inicial. Si bé la Llei dedica només un article específic a la formació professional inicial (article 62), n'hi altres que, de manera explícita o implícita, també en parlen, sense comptar aquells preceptes que es refereixen a la formació permanent<sup>62</sup> i a l'educació d'adults (articles 69, 70 i 71). Alguns dels aspectes més remarcables de la Llei són aquests:

- Estableix la universalitat i la gratuïtat dels programes de qualificació professional inicial i de la formació professional de grau mitjà (article 5.2).
- Fixa com a criteris per a la programació dels programes de qualificació professional inicial que hi hagi una oferta suficient i territorialment equilibrada (article 60.2). Per a la formació professional, estableix que s'adapti a les necessitats del territori i del mercat de treball amb particular atenció als sectors emergents, adaptació que s'ha de fer amb la intervenció de les administracions locals i dels agents socials i econòmics; que es consideri la complementarietat de zones educatives properes segons els ensenyaments; i que es programi amb ofertes presencials i no presencials, sempre sense perdre de vista l'objectiu de poder compatibilitzar formació i treball (articles 6.5, 55.3, 62.3 i 9, 63.1, 159.3 i 176.3).
- Dedicar un precepte a tractar específicament l'alternança entre formació i treball (article 63), en què s'aborden qüestions com el reconeixement i l'acreditació de les competències professionals i les accions formatives a les empreses, la informació i orientació o l'oferta de llocs per a pràctiques en les empreses i els centres de treball (articles 62.3 i 62.7)
- La informació i l'orientació professional ocupen un lloc destacat a la Llei, que entre altres, s'inclouen entre els drets de l'alumnat (article 21.2 m). La Llei integra l'ordenació de l'educació bàsica en general i, particularment, de l'educació bàsica obligatòria i del batxillerat i de l'educació d'adults (articles 57.7, 59.5, 61.6 i 69.1 d), essent una responsabilitat que atorga explícitament la Llei al Departament d'Educació i per a la qual demana la col·laboració del Departament de Treball, les administracions locals i els agents econòmics i socials (article 63.4), tots ells també presents en el Consell Català de Formació Professional que la Llei regula (article 176).
- Fa referències als diferents centres en els quals es pot impartir la formació professional, com són els centres ordinaris, els centres integrats, els centres singulars d'ensenyament no presencial o els centres dependents dels agents econòmics (articles 55.4, 62.11, disposició addicional 19a).
- No oblida en cap moment els criteris de flexibilitat plasmats, entre d'altres, en la previsió d'itineraris adaptats als diferents ritmes i possibilitats d'aprenentatge, o en la correspondència entre els subsistemes facilitada sobretot a través de l'estructura modular de la formació professional inicial i en la progressió cap a estudis superiors (articles 62.4, 5 i 11).
- Promou en tot cas la coordinació entre els departaments d'Educació i Treball (article 62.10).

La Llei introdueix en el sistema alguns elements transcendentals com la gratuïtat i la universalitat dels ensenyaments de formació professional de grau mitjà. Però

---

<sup>62</sup> Reconeguda com un principi de la Llei a l'article 2.1 o; i com un dret de l'alumnat, a l'article 21.2 b.

sobretot, el que fa és accentuar aspectes i apuntar prioritats sobre temes ja presents en l'actual ordenació jurídica de la formació professional.



### 3.4. El sistema de FPR i la legislació laboral i d'ocupació pública

#### 3.4.1. La formació professional i la legislació estatal i catalana d'ocupació

Les lleis d'ocupació, tant de l'Estat com de Catalunya,<sup>63</sup> entenen que les polítiques d'ocupació, la mateixa ocupació i la seva qualitat, són indissociables de les polítiques formatives. En aquest sentit, la Ley 56/2003 de Empleo (LE) parla de la capacitat d'anticipar-se als canvis mitjançant la formació adequada, l'impuls de la qualificació professional, de polítiques d'ocupació que tinguin com a objectiu desenvolupar programes de formació professional ocupacional i contínua, o d'una organització del sistema que inclogui la informació sobre les oportunitats de formació existent a l'Estat i a la resta de països de l'espai europeu.

Més interès té, per la seva proximitat i per la seva més gran concreció, la Llei 17/2002, d'ordenació del sistema d'ocupació i de creació del Servei d'Ocupació de Catalunya, fonamentalment les seves referències a la formació professional ocupacional i contínua, que distingeix ben bé en alguns dels seus preceptes (articles 6, 7 i, sobretot, 20). Això no impedeix que la Llei entengui que la gestió dels programes de formació ocupacional i contínua s'han de coordinar amb la formació professional reglada<sup>64</sup> o que cal establir relacions entre les polítiques actives d'ocupació i el Pla General de la Formació Professional (article 17.3).

La Llei, a banda crear el Servei Català d'Ocupació, també disposa la creació de l'Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP) com a òrgan tècnic responsable del desenvolupament del sistema integral de formació i qualificacions professionals, amb competències per definir-les i actualitzar-les i per regular el procediment per reconèixer, certificar i convalidar les competències adquirides per mitjà d'itineraris de formació professional inicial, ocupacional o contínua o per mitjà de l'experiència laboral.<sup>65</sup> La competència per expedir les certificacions acreditatives de competències professionals adquirides en el món del treball, mitjançant itineraris de formació professional, ocupacional o contínua, o per experiència professional, correspon al Servei d'Ocupació de Catalunya a qui l'Institut Català de Qualificacions Professionals dona suport (article 33 i DA 5a 2 de la Llei 17/2002).

D'altra banda, la Llei d'ocupació catalana presta especial atenció als centres que han d'impartir la formació i, en aquest sentit, parla dels centres d'innovació i formació ocupacional del Servei Català d'Ocupació, cridats a ser centres de referència en matèria de formació professional ocupacional. Aquests centres també experimenten en noves qualificacions professionals, expedeixen certificats de professionalitat i porten a terme accions de formació de formadors (article 16.3). La formació professional ocupacional i contínua es pot prestar des d'aquests centres, però també des de la més ampla tipologia de centres, ja siguin

<sup>63</sup> Bàsicament, la Llei de l'Estat 56/2003, de 16 de desembre, de Empleo, i l'esmentada Llei catalana 17/2002, de 5 de juliol, d'ordenació del sistema d'ocupació i creació del Servei d'Ocupació de Catalunya.

<sup>64</sup> Que és una de les funcions del Servei d'Ocupació de Catalunya, segons el que disposa l'article 7 c) de la Llei catalana 17/2002.

<sup>65</sup> DA 5a de la Llei 17/2002, que es va dur a terme mitjançant el decret 176/2003, de 8 de juliol, de creació de l'Institut Català de Qualificacions Professionals.

públics o dependents d'entitats col·laboradores autoritzades (article 20.3).

Convé fer esment a les prioritats per als col·lectius amb més dificultats d'inserció laboral que conté la Llei també quan parla de formació (article 20.4).

### **3.4.2. La formació professional, la legislació laboral i la legislació sobre la funció pública**

La Llei de l'Estatut dels Treballadors (LET)<sup>66</sup> —la llei laboral de referència— fa esment en diversos moments a la formació professional, com succeeix en abordar el treball de menors,<sup>67</sup> el règim de permisos per a exàmens i estudis,<sup>68</sup> el sistema d'ascensos,<sup>69</sup> la mobilitat funcional<sup>70</sup> o les causes d'extinció del contracte a instàncies del treballador.<sup>71</sup>

Especial rellevància tenen els títols, també els de formació professional, a efectes de possibilitar l'accés al treball per la via del contracte en pràctiques.<sup>72</sup> La LET defineix el contracte en pràctiques com el concertat amb qui estigui en possessió d'un títol universitari o de formació professional de grau mitjà o superior o títols oficialment reconeguts com a equivalents,<sup>73</sup> que habiliti per a l'exercici professional dintre dels quatre anys següents al final dels estudis. Des d'un punt de vista formatiu, aquest contracte<sup>74</sup> ha de permetre la pràctica professional adequada al nivell d'estudis cursats.<sup>75</sup>

Per a aquelles persones que no tinguin el títol de formació professional reglada i que no puguin accedir a un contracte laboral de pràctiques, la LET preveu un anomenat contracte per a la formació (article 11.2) —abans contracte

<sup>66</sup> El text refós de l'Estatut dels Treballadors va ser aprovat per RDL 1/1995, de 24 de març.

<sup>67</sup> L'article 6.4 de la LET diu que només s'autoritzarà sempre que no suposi un perill per a la formació professional del menor.

<sup>68</sup> Article 23 de la LET reconeix el dret a permisos per concórrer a exàmens per a l'obtenció de títols acadèmics o professionals i el dret a l'adaptació de jornada per assistir a cursos de formació.

<sup>69</sup> L'article 24 de la LET diu que es tindrà en compte, entre d'altres, la formació del treballador.

<sup>70</sup> L'article 39 de la LET estableix que la mobilitat funcional en el si de l'empresa tindrà com a limitació, entre d'altres, les titulacions acadèmiques o professionals i que, en tot cas, si hi ha causes extraordinàries que justifiquin la mobilitat, aquesta s'ha de produir sense perjudici de la promoció i formació professional.

<sup>71</sup> L'article 50 de la LET inclou, entre d'altres, les modificacions substancials de condicions que vagin en perjudici de la formació professional del treballador.

<sup>72</sup> El contracte en pràctiques de la LET és diferent de les pràctiques professionals previstes en el RD 395/2007, que regula el subsistema de formació professional per a l'ocupació.

<sup>73</sup> En aquest sentit, els tribunals han assenyalat que els títols habilitants per a la contractació laboral en pràctiques són, a més dels universitaris, els de formació professional reglada o equivalents, l'expedició dels quals correspon al Ministeri d'Educació, no essent vàlids altres expedits per altres organismes (sentència de la Sala Contenciosa-Administrativa del Tribunal Superior de Justícia núm. 1341/2002, de 6 de novembre).

<sup>74</sup> Regulat a l'art. 11.1 de la LET i desplegat en el RD 488/1998, no pot durar més de dos anys. La Llei permet que la seva retribució sigui inferior a la fixada per un treballador que faci la mateixa feina.

<sup>75</sup> Per això són pacífiques les sentències que entenen que s'han de considerar realitzats en frau de llei els contractes en pràctiques sense correspondència entre els estudis cursats i la feina realitzada (sentències de la Sala Social de Tribunal Superior de Justícia de Catalunya núms. 4115/2006 i 49991/2004, de 15 de juny i de 23 de juny, respectivament).

d'aprenentatge— que té per objectiu l'adquisició de la formació teòrica i pràctica per al desenvolupament d'un ofici o per ocupar un lloc de treball que requereixi un determinat nivell de qualificació. Atesa la finalitat d'aquests contractes, la LET preveu que es dediqui una part del temps a la formació teòrica<sup>76</sup> i, també, que el treball efectiu que es presti estigui relacionat amb les tasques pròpies del nivell ocupacional, ofici o lloc de treball objecte del contracte. Convé assenyalar que, al final del contracte, l'empresari haurà de lliurar al treballador un certificat en què consti la durada de la formació teòrica i el nivell de la formació pràctica adquirides, cosa que li ha de permetre sol·licitar de l'administració pública competent, amb les proves que calgui, l'expedició del corresponent certificat de professionalitat.<sup>77</sup>

L'article 22 de l'Estatut dels Treballadors disposa que, mitjançant la negociació col·lectiva o, en el seu defecte, l'acord entre l'empresa i els representants dels treballadors, s'establirà el sistema de classificació professional dels treballadors per categories o grups professionals, entenent per grup professional el que agrupa unitàriament les aptituds professionals, les titulacions i el contingut general de la prestació i que podrà incloure tant diverses categories professionals com distintes funcions o especialitats professionals. Com s'ha avançat, la LOCFP diu que correspon a les administracions públiques posar a disposició dels interlocutors socials informació sobre el sistema de formació professional que pugui servir de referent orientatiu a la negociació col·lectiva (article 15.2 LOCFP).

Correspon, doncs, als interlocutors socials practicar una negociació col·lectiva que tingui en compte la formació professional dels treballadors i les seves titulacions i especialitats a l'hora de lligar formació i feina i d'establir les classificacions professionals i la promoció en el treball. No consta que s'hagi fet un buidat dels convenis sobre el tractament de la formació professional i les seves interrelacions i repercussions en la regulació dels convenis. Una mirada a vol d'ocell permet adonar-se que en algun dels anomenats nous jaciments d'ocupació, com és el sector de residències de gent gran i d'ajuts a domicili, el conveni col·lectiu<sup>78</sup> manifesta una especial sensibilitat per a la formació professional amb la previsió de la creació d'un observatori per a l'evolució de l'ocupació i les qualificacions en el sector (article 14 del conveni) o dedicant un capítol sencer a tractar el tema (articles 22-26 del conveni). Normalment, però, els grans convenis col·lectius — també aquells que tracten més de la formació i les titulacions, com són els del personal laboral de les administracions públiques,<sup>79</sup> o els que s'edifiquen sobre l'especial perícia dels seus professionals, com la sanitat,<sup>80</sup> o aquells la complexitat dels quals els ha obligat a extremar més la cura sobre la formació, com pot ser el

<sup>76</sup> D'aquest curs n'estaran exempts els que acreditin haver cursat un curs de formació professional ocupacional adequat a l'ofici o al lloc de treball que s'ocupa (article 11.2e).

<sup>77</sup> Els certificats de professionalitat estan regulats avui pel RD 34/2008, de 18 de gener.

<sup>78</sup> El III Convenio marco estatal de residencias privadas de personas mayores y del servicio de ayuda a domicilio (BOE de 30.7.03) no ha experimentat canvis en el nou conveni, que no consta publicat en el moment d'acabar aquest treball.

<sup>79</sup> Per exemple, el VI conveni col·lectiu únic del personal laboral de la Generalitat de Catalunya per al període 2004-2008 (DOGC de 24.05.06), article 19.

<sup>80</sup> Per exemple, el conveni col·lectiu de treball per al sector d'establiments sanitaris d'hospitalització, assistència, consulta i laboratoris d'anàlisis clíniques per als anys 2007-2010 (DOGC de 10.07.08), articles 53 i 56.

de químiques—<sup>81</sup> no s'aparten massa dels llocs comuns i no van massa més enllà de considerar les titulacions, també les de formació professional, per conformar i ordenar els grups professionals de conveni.

La legislació sobre ocupació pública, actualment la Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic (LEBEP),<sup>82</sup> sol tenir especial cura en entendre els llocs de treball estretament lligats a les titulacions. L'obligació formativa dels empleats públics —que la LEBEP considera un dels principis de conducta que han de guiar la seva actuació (article 54.1)— forma part indestriable de la seva carrera professional (article 16.2) i, a semblança de la legislació laboral, comporta el dret a permisos per concórrer a exàmens (article 48.1 d) i constitueix un dels requisits generals exigits per a qualsevol procés d'accés a l'ocupació pública LEBEP.<sup>83</sup>

On es manifesta més clarament el lligam de les titulacions amb les tasques a fer, amb esment explícit als títols de la formació professional reglada, és en l'establiment dels grups de classificació professional del personal funcionari de carrera (article 76, DA 7a i DT 3a), matèria que, sense perjudici de les competències de cada administració —algunes de les quals se citen a l'article 37.2—, pot ser objecte de la negociació col·lectiva (article 37.1 c). En tot cas, l'article 76 de la LEBEP classifica els cossos i escales segons la titulació exigida per accedir-hi i estableix tres grans grups (A, B i C), dividits de vegades en dos subgrups (l'A en A1 i A2 i el C en C1 i C2), reservant el grup A per als títols universitaris, el grup B per al títol de tècnic superior, el grup C1 al títol de batxiller o tècnic i el C2 al títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Això no obstant, la disposició addicional setena de la LEBEP obre les portes d'accés a l'ocupació pública a qui no disposi de cap de les titulacions previstes i permet constituir altres agrupacions professionals sense requisit de titulació.

---

<sup>81</sup> El XVI Convenio colectivo de la industria química (BOE de 29.08.07), articles 21 i 22.

<sup>82</sup> La primera Llei postconstitucional que desenvolupa l'article 103.3 de la Constitució, que disposa que la Llei regularà l'estatut dels funcionaris públics. L'anterior llei, la Llei 30/84, de 2 d'agost, de mesures per a la reforma de la funció pública (LMRFP), parcialment derogada per la LEBEP, va aprovar-se amb el caràcter de mesures urgents i sense vocació de globalitat. A Catalunya convé tenir present el DL 1/1997, pel qual s'aprova la refosa en un text únic de la matèria que tracta de la funció pública

<sup>83</sup> Entre els requisits generals d'accés, l'article 56.1 e de la LEBEP contempla el de posseir la titulació exigida.

### 3.5. La programació de la formació professional

#### 3.5.1. La programació

L'article 27.5 de la Constitució espanyola de 1978 ordena als poders públics que garanteixin el dret de tots a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament amb participació efectiva de tots els sectors afectats i mitjançant la creació de centres. Es tracta d'un precepte col·locat a la secció de drets fonamentals i llibertats públiques i, per tant, objecte d'especial garantia constitucional.<sup>84</sup> Un tema controvertit és fixar quina és la competència de l'Estat en la matèria i quina la de les comunitats autònomes.<sup>85</sup> La legislació educativa orgànica de l'Estat, tant la LODE com la LOE com la LOCFP,<sup>86</sup> inclou preceptes referits a la programació de l'ensenyament. També la LEC de Catalunya s'ocupa del tema en diversos moments (per exemple, en l'article 44).

La participació en la programació general de l'ensenyament l'articula la LODE (articles 29-35) mitjançant un sistema de consells escolars d'àmbit territorial més ample i distint del de centre. Convé precisar que els consells escolars de centre són òrgans cridats a intervenir en el control i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics, segons mandat constitucional exprés (article 27.7 CE), i els consells escolars d'àmbit superior al de centres són cridats a participar en la programació general de l'ensenyament segons un altre i distint mandat constitucional (article 27.5 CE). La LOE regula amb un cert detall el Consejo Escolar del Estado<sup>87</sup> i avança l'existència de consells escolars a nivell de comunitat autònoma o altres territoris (articles 34 i 35 LODE). El Parlament de Catalunya ha regulat amb una llei pròpia<sup>88</sup> els consells escolars d'àmbit superior al de centre, com són el Consell Escolar de Catalunya, els Consells Escolars Territorials, que tenen l'àmbit que tenen els serveis territorials, i els consells escolars municipals.<sup>89</sup> Tots aquests consells escolars, independentment d'altres funcions, deuen sobretot la seva creació a la necessitat d'estructurar els sectors interessats en la programació de l'ensenyament.

Els òrgans que participen en la programació de la formació professional reglada, en la mesura que forma part del sistema educatiu ordinari, són els mateixos que per a la resta del sistema. Però, com posen de relleu la LOCFP (article 5.2) i la LEC de Catalunya,<sup>90</sup> convé tenir present l'existència a nivell d'Estat del Consejo General de Formación Profesional<sup>91</sup> i, a nivell de Catalunya, a banda altres

---

<sup>84</sup> L'article 53 de la Constitució atorga una protecció especial a aquests drets i llibertats.

<sup>85</sup> En la redacció originària del Parlament de Catalunya, l'Estatut de Catalunya atorgava competències exclusives a la Generalitat de Catalunya en matèria de programació general de l'ensenyament. En la redacció final, les competències han passat a ser compartides (article 131.3 a).

<sup>86</sup> L'article 27 i següents de la LODE, l'article 109 de la LOE i l'article 10.5 de la LOCFP.

<sup>87</sup> Arts. 31 a 33 de la LODE, desplegats pel RD 694/2007, d'1 de juny.

<sup>88</sup> És la llei 25/1985, de 10 de desembre, dels consells escolars que deroga la LEC.

<sup>89</sup> La LEC, si bé deroga la Llei de Consells Escolars, no sembla fer massa més que integrar-la en el seu text sense procedir a canvis significatius.

<sup>90</sup> En incloure el Consell Català de Formació Professional (article 174).

<sup>91</sup> Creat per la Llei 1/1986, de 7 de gener, modificada per la Llei 19/1997, de 9 de juny, i la Llei 14/2000, de 29 de desembre.

consells d'àmbit territorial més petit,<sup>92</sup> del Consell Català de Formació Professional<sup>93</sup> que, junt amb el Consell Escolar de Catalunya i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, forma avui part de l'organigrama del Departament d'Educació.<sup>94</sup> Convé, però, no oblidar que la formació professional per a l'ocupació té la seva pròpia dinàmica i que els òrgans competents per a la seva programació, gestió i control són altres, fonamentalment el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo i la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo,<sup>95</sup> del qual formen part sindicats, patronals i administracions públiques, estatals i autonòmiques.

En un altre nivell, doncs, els consells escolars dels centres educatius aproven i avaluen la programació anual dels respectius centres, tant a l'escola pública (article 127b LOE) com a l'escola privada sostinguda amb fons públics (article 57f LODE). En uns i altres consells escolars, la llei preveu que en els centres on s'imparteix la formació professional pugui formar-ne part un representant del món de les empreses.

Hi ha alguna referència expressa a la programació de la formació professional en la legislació estatal esmentada. Així, l'article 42.1 de la LOE estableix:

Corresponde a las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y con la colaboración de las corporaciones locales y de los agentes sociales y económicos, programar la oferta de las enseñanzas de formación profesional, con respeto a los derechos reconocidos en la presente ley.

Es tracta, doncs, d'un precepte que posa de relleu la importància en la programació d'uns agents —els econòmics i socials— no sempre prou visibles en la programació educativa general i d'unes administracions —les locals— sovint massa subalternes, cridades a jugar un pes més important si es té en compte la LEC. Aquest paper proactiu que la LOE atorga a les administracions educatives en la programació de l'oferta dels ensenyaments de formació professional també es pot veure en la LOCFP, que es refereix a les administracions públiques en genèric, responsabilitzant-les de coordinar les ofertes de formació professional per respondre a les necessitats de qualificació i, també, per optimitzar els recursos públics.

En tot cas, convé tenir present que correspon al Departament d'Educació, mitjançant la Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats, la planificació i l'organització de la formació professional específica, així com dels ensenyaments artístics, esportius i d'idiomes. També li correspon la

---

<sup>92</sup> Com és el Consell de la Formació Professional de Barcelona o d'altres com el Consell per a la Formació Professional de Terrassa. Amb posterioritat a l'elaboració d'aquest estudi ha estat creat el Consell de la Formació Professional de L'Hospitalet de Llobregat (gener de 2009).

<sup>93</sup> Creat pel Decret 21/1999, de 9 de febrer.

<sup>94</sup> En el moment de redactar aquest treball, el Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.

<sup>95</sup> Articles 33 i 34 del RD 395/2007, de 23 de març, regulador del subsistema de formació professional per a l'ocupació.

planificació i organització dels ensenyaments a distància.<sup>96</sup>

### **3.5.2. Els processos de matriculació**

Un dels camps de batalla dels debats educatius se situa en la conformació de les normes que regulen els processos d'admissió d'alumnes i els mecanismes per assegurar el seu compliment. Hom és conscient que l'equitat del sistema depèn en gran mesura de com es resolgui la qüestió. No és rar que a la LOE, justament en el títol dedicat a l'equitat de l'educació, hi hagi un capítol sencer que parla de l'escolarització en els centres públics i privats concertats (articles 84-88). Sembla que rau també justament aquí l'escull principal que, en el moment de redactar aquest informe, viu la tramitació parlamentària de la LEC. El problema es planteja bàsicament quan el nombre de places que ofereixen els centres no cobreix la demanda. Per aquests casos, la LOE (article 84.2) i els reglaments que la despleguen<sup>97</sup> estableixen una sèrie de criteris prioritaris d'admissió, referits a l'existència de germans ja matriculats en el centre o de pares o tutors que hi treballin, a la proximitat del domicili o del treball de pares o tutors, a les rendes familiars i a la concurrència d'una situació de discapacitat en l'alumne/a o en algun dels pares o germans. En tot cas, en els centres que imparteixin educació primària, secundària obligatòria o batxillerat —no així formació professional, com tot seguit es dirà— tindran preferència els alumnes que procedeixin dels centres adscrits.

Per a l'admissió d'alumnes als centres de formació professional, a banda dels requisits acadèmics d'accés establerts a la LOE, les particularitats són en els criteris prioritaris d'admissió, en la reserva de places per a l'alumnat que hi accedeixi imitant la realització d'una prova i en la possibilitat de matrícula parcial per mòduls.

Quan no hi ha prou places de formació professional, l'article 85.2 de la LOE estableix com a criteri prioritari únic l'expedient acadèmic:

En los procedimientos de admisión de alumnos a los ciclos formativos de grado medio o de grado superior de formación profesional, cuando no existan plazas suficientes, se atenderá exclusivamente al expediente académico de los alumnos con independencia de que éstos procedan del mismo centro o de otro distinto.

Tant el RD 1538/2006, de 15 de desembre, que estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu (article 29), com el Decret català 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió d'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics (articles 8b i 13),

<sup>96</sup> Article 143 b) i h) del Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.

<sup>97</sup> El Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres sufragats amb fons públics, és el darrer publicat a Catalunya.

reproduïen aquest mandat legal i consideren només l'expedient acadèmic.<sup>98</sup> En els cicles formatius de grau mitjà, les sol·licituds s'ordenaran d'acord amb la nota mitjana dels estudis que permeten l'accés i en els cicles formatius de grau superior, d'acord amb la nota de la corresponent modalitat de batxillerat.<sup>99</sup>

D'altra banda, tant els esmentats RD 1538/2006 de l'Estat com el Decret 75/2007 català, ordenen a les administracions educatives que reservin un percentatge de places per a l'alumnat que accedeix a la formació professional reglada mitjançant una prova accés (article 30 del RD i 13.3, 4 i 5 del D), que també serà ordenat segons la qualificació obtinguda en la prova. Aquesta reserva de places només és obligat mantenir-la fins al final del període oficial de matriculació (DA 4a del RD), moment en què s'oferiran a la resta de sol·licitants les places vacants.

Un tercer tret distintiu de la formació professional respecte dels altres ensenyaments és que la matrícula en els cicles formatius es pot fer per cursos, però també per mòduls professionals en cas de matrícules parcials.<sup>100</sup>

Finalment, convé observar que, en compliment del mandat de la LOE a fer una reserva de places en els ensenyaments de formació professional per a l'alumnat amb discapacitat, el decret català d'admissió també la preveu (article 13.3 del Decret 75/2007).

---

<sup>98</sup> El Decret 240/2005, de 8 de novembre, pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica, al qual més endavant s'alludirà, estableix excepcions en el cas de matrícules parcials o ofertes a col·lectius singulars referides a la identificació prèvia dels col·lectius (articles 3.2, 13.3 i 17.1).

<sup>99</sup> Pel que fa a l'admissió en els cicles formatius de grau superior, vegeu també l'article 5 del RD 777/1998, de 30 d'abril.

<sup>100</sup> Article 31.2 del RD 1538/2006, que a Catalunya plasma el Decret 240/2005, de 8 de novembre, de mesures flexibilitzadores.



### **3.6. L'estructura i organització del sistema de la FPR i la seva relació amb els camps professionals**

#### **3.6.1. Els objectius de la FPR**

Els articles 39 i 40 de la LOE parlen de principis generals i d'objectius de la formació professional en el sistema educatiu, amb el gruix dels seus elements compartits amb la resta dels ensenyaments del sistema educatiu reglat, però amb la mirada posada en el món del treball. El reglament d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu (RD 1538/2006) reproduïx els objectius que fixa la LOE, els situa en el marc de la doble legislació de la LOE i la LOCFP i els llista en el seu article 3:

- Desenvolupar la competència general corresponent a la qualificació o a les qualificacions objecte dels estudis realitzats.
- Comprendre l'organització i les característiques del sector productiu corresponent, així com els mecanismes de reinserció professional i conèixer la legislació laboral i els drets i obligacions que es deriven de les relacions laborals.
- Aprendre per si mateix i treballar en equip, així com formar-se en la prevenció de conflictes i en la seva resolució pacífica en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social.
- Treballar en condicions de seguretat i salut, així com prevenir els possibles riscos derivats del treball.
- Desenvolupar una identitat professional motivadora de futurs aprenentatges i adaptacions a l'evolució dels processos productius i al canvi social.
- Afermar l'esperit d'emprenedor per a l'exercici d'activitats i iniciatives professionals.
- Aconseguir les competències relacionades amb les àrees prioritàries fixades a la LOCFP.
- Fer realitat la formació al llarg de la vida i utilitzar les oportunitats d'aprenentatge mitjançant les distintes vies formatives per mantenir-se actualitzat en els distintes àmbits: social, personal, cultural, laboral, segons les expectatives, necessitats i experiències de cadascú.
- Fomentar la igualtat efectiva d'oportunitats entre homes i dones per accedir a la formació professional.

A Catalunya, el Decret 332/1994, de 4 de novembre, aprovat en vigència de la LOGSE, també enumera en l'article 3 les finalitats de la formació professional reglada.

#### **3.6.2. L'accés a la FPR**

S'ha parlat de l'accés en posar de relleu els aspectes més significatius de la LOE en matèria de formació professional reglada i, també, en abordar els processos de matriculació. Potser convingui ressaltar aquí que el RD 1538/2006, desplegant allò que ja estableix l'article 41 de la LOE, regula l'accés amb una mica més de detall, no tant l'accés per la via ordinària dels títols de graduat d'ESO o batxillerat, que

també, sinó sobretot l'accés per la via de la prova (articles 22-27 del RD 1538/2006) o fent un llistat de les altres titulacions a partir de les quals també es pot accedir a la formació professional (DA 7a del RD 1538/2006). El Decret 332/1994, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional a Catalunya, dictat a l'empara de la LOGSE, s'ocupa a bastament (articles 10, 11 i 12), de l'accés a la formació professional reglada mitjançant una prova.

De cara a la prova, el reglament puntualitza que, entre d'altres, l'experiència laboral a considerar ha de ser almenys l'equivalent a un any de jornada completa en el camp professional que correspongui (articles 23 i 25 del RD 1538/2006), explícita més com haurà de ser la prova d'accés a la formació professional de grau superior (article 24.3 del RD 1538/2006), disposa que es faci com a mínim una convocatòria a l'any (article 26 del RD 1538/2006) i diu com s'han de puntuar les qualificacions (article 27 del RD 1538/2006), amb expressió en decimals com a la resta d'ensenyaments.

En les seves disposicions addicionals, el reglament contempla peculiaritats a l'hora de l'acreditació de les condicions d'accés segons la condició psicofísica per a determinats ensenyaments o segons raons de discapacitat a efectes d'igualtat i no discriminació, preveu que s'atorgui preferència —a determinar per la norma que reguli cada títol— a qui provingui de determinades modalitats de batxillerat (DA 6a-8a del RD 1538/2006) o, com s'ha avançat, relaciona altres titulacions equivalents a efectes d'accés.

### **3.6.3. Els títols de la FPR**

Els títols de la formació professional del sistema educatiu són el de tècnic per a l'alumnat que hagi superat els ensenyaments de formació professional de grau mitjà i el de tècnic superior per a l'alumnat que hagi superat els de grau superior (article 44.1 LOE), sense perjudici de l'equiparació a efectes professionals de titulacions adquirides a l'empara de la LGE i de la LOGSE.<sup>101</sup> Les normes de cada títol, el seu establiment i els seus ensenyaments mínims, són fixats per reglament del govern de l'Estat, a proposta del Ministeri d'Educació, Política Social i Esport, consultades les comunitats autònomes i amb informe del Consejo Escolar del Estado i el Consejo General de la Formación Profesional.

Als esmentats títols s'hi accedeix amb l'avaluació positiva de tots els mòduls que componen el cicle (articles 43.2 i 44.1 LOE). Tanmateix, també hi poden accedir, prèvia superació d'una prova (article 69.4 LOE), les persones que acreditin que han assolit els objectius generals establerts a la LOE (article 40) i els aspectes bàsics del currículum respectiu, amb el requisit de tenir divuit anys per al títol de tècnic i vint anys —o dinou si es té el títol de tècnic— per al títol de tècnic superior.

Aquestes proves estan regulades en el RD 942/2003, de 18 de juliol, pel qual es determinen les condicions bàsiques que han de reunir les proves per a l'accés als

---

<sup>101</sup> DF 2a del RD 1538/2006, de 15 de desembre, que regula l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu desplegant la LOE.

títols de tècnic i tècnic superior,<sup>102</sup> que hauran de ser convocades per les administracions educatives. Aquest reglament regula, entre d'altres, l'exigència d'acreditar l'experiència laboral o d'haver cursat ensenyaments professionals relacionats amb l'àmbit corresponent, la matrícula —que pot ser per mòduls—, l'estructura i el contingut de les proves, les comissions d'avaluació i l'avaluació, les convalidacions i les exempcions.

A Catalunya<sup>103</sup> les competències les té l'Institut Català de Qualificacions Professionals,<sup>104</sup> òrgan tècnic de suport del Consell Català de Formació professional i del Servei d'Ocupació de Catalunya, adscrit al Departament d'Educació.<sup>105</sup>

### **3.6.4. La FPR i els camps professionals**

La LOE diu que els cicles formatius estaran referits al CNCP i que el currículum s'ajustarà a les exigències derivades del SNCFP (article 39.4). L'obertura de la formació professional reglada cap al terreny més ample del SNCFP la posa constantment de relleu el RD 1538/2006, de 15 de desembre, que desplega la Llei. Així ho il·lustra el contingut de diversos articles, com és que el perfil professional dels títols ha de venir determinat per les qualificacions i, si escau, per les unitats de competència del CNCP (article 4.5b del RD 1538/2006), entenent el reglament que regula el CNCP<sup>106</sup> per qualificacions professionals el conjunt de competències professionals amb significació per a l'ocupació, i per unitats de competència un agregat mínim de competències professionals susceptibles de reconeixement i acreditació parcial. També ho il·lustra que es digui que en l'estructura dels títols s'ha d'especificar, entre d'altres, la relació de qualificacions i, si escau, unitats de competència del CNCP (article 6j del RD 1538/2006), així com la relació amb els certificats de professionalitat (article 6b del RD 1538/2006), o que l'estructura dels mòduls professionals inclouran les especificacions de la formació recollides en els corresponents mòduls formatius del CNCP relacionades amb les competències professionals. No ho il·lustra menys el fet que el RD 1538/2006 disposi que els títols de tècnic i tècnic superior de formació professional quedin inicialment agrupats en les vint-i-sis famílies professionals establertes a l'annex I del RD 1128/2003, de 5 de setembre, i classificades atenent a criteris de competència professional.

Aquest lligam de la formació professional reglada amb el CNCP i amb les famílies professionals en què s'estructura el catàleg impregna el conjunt del RD

---

<sup>102</sup> Aquest decret va ser dictat d'acord amb les previsions de l'antic i derogat article 54.5 de la LOCE.

<sup>103</sup> La previsió de les proves és a l'article 33 del decret 332/1994, de 4 de novembre, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional, dictat en vigència de la LOGSE

<sup>104</sup> Creat per Decret 176/2003, de 8 de juliol.

<sup>105</sup> En el moment de redactar aquest treball, la darrera convocatòria és la realitzada per Resolució EDU/103/2009, de 21 de gener, de convocatòria per a la realització de les proves per obtenir els títols de tècnic/a i tècnic/a superior de determinats cicles formatius de formació professional específica.

<sup>106</sup> Article 5 del RD 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el CNCP, modificat per RD 1416/2005, de 25 de novembre.

1538/2006. Així, quan desgrana els principis (article 4.5 del RD 1538/2006) a què s'han d'ajustar els títols, diu que l'equilibri entre polivalència i especialització, o la incorporació en els mòduls de les àrees prioritàries fixades a la LOCFP,<sup>107</sup> ho seran segons les característiques de la corresponent família professional. També es diu que el disseny dels cicles formatius ha de permetre la interacció de les diferents ofertes formatives i l'adquirida per experiència laboral o per altres vies no formals, segons el que s'estableixi en desplegament de la LOCFP.

### **3.6.5. L'estructura de la FPR**

El RD 1538/2006 desplega els preceptes de la LOE que tracten de l'ordenació de la formació professional reglada (de l'article 39 al 44), essent important remarcar que estableix les especificacions que hauran de contenir les normes que vagin regulant els títols. Són les següents:

- Identificació del títol: denominació, nivell, durada, família professional i referent europeu.
- Perfil professional del títol: competència general, competències professionals, personals i socials, relació de qualificacions i, si és el cas, unitats de competència del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incloses en el títol.
- L'entorn professional.
- La prospectiva del títol en el sector o sectors.
- Ensenyaments del cicle formatiu: objectius generals i mòduls professionals.
- Les correspondències dels mòduls professionals i les unitats de competència per a la seva acreditació, validació o exempció.
- Els paràmetres bàsics de context formatiu de cada mòdul professional. Es concretaran: els espais i l'equipament mínims necessaris prenent com a referent un determinat nombre d'estudiants i les titulacions i especialitats del professorat i les seves equivalències a efectes de docència.
- Modalitats i matèries de batxillerat que facilitin la connexió amb el cicle formatiu de grau superior.
- Convalidacions, exempcions i equivalències.
- Relació amb certificats de professionalitat.
- Informació sobre els requisits necessaris segons la legislació vigent, si és el cas, per a l'exercici professional.
- Accés a estudis universitaris des dels cicles formatius de grau superior.

En els següents preceptes (de l'article 7 al 15), el RD 1538/2006 tracta successivament del perfil professional del títol, dels cicles formatius, dels mòduls professionals, de la formació relacionada amb àrees prioritàries, del mòdul professional de formació en centres de treball, del mòdul professional del projecte, de la formació relacionada amb l'orientació i les relacions laborals, del desenvolupament de l'esperit emprenedor, de l'estructura dels mòduls professionals o de l'avaluació dels ensenyaments.

<sup>107</sup> La DA 3a LOCFP diu que són àrees prioritàries les relatives a les tecnologies de la informació i la comunicació, idiomes dels països de la Unió Europea, treball en equip, prevenció de riscos laborals i aquelles que es contemplin a les directrius que marqui la Unió Europea.

### 3.7. Els mecanismes d'administració, gestió i revisió del sistema en el seu conjunt

La culminació dels traspassos d'educació a les comunitats autònomes i la segregació de les universitats del Ministeri d'Educació per constituir un nou Ministeri de Ciència i Innovació —i també el fet que les competències en l'àmbit de les polítiques socials no siguin exclusives de l'Estat— són circumstàncies que poden explicar que, més enllà de la raonabilitat de la mesura, el darrer reglament que ha aprovat l'estructura bàsica dels departaments ministerials (RD 438/2008, de 14 d'abril) hagi fusionat en una sola cartera Educació, Política Social i Esport. Això no obstant, el nou Ministeri manté, ara amb substantivitat pròpia, la Direcció General de Formació Professional, segurament en consideració a la concepció d'una formació professional integrada i a un sistema de competències menys autonòmic quan la formació professional s'insereix en el món del treball. A nivell estatal, té especial transcendència l'Instituto Nacional de las Cualificaciones (INC),<sup>108</sup> òrgan tècnic de suport del Ministeri i, entre d'altres, responsable de definir, elaborar i mantenir actualitzat el Catàlego Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)<sup>109</sup> i el Catàlego Modular de Formación Profesional (CMFP).<sup>110</sup>

#### 3.7.1. L'ICQP

L'administració, gestió i revisió del sistema té lloc bàsicament en seu autonòmica i, encara que amb un camp d'actuació més ample, s'ha d'assenyalar el paper destacat que hi juga l'Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP), creat per Decret 176/2003, de 8 de juliol, òrgan tècnic de suport al Consell Català de la Formació professional (CCFP) i al Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC), que penja actualment de la Secretaria de Polítiques Educatives del Departament d'Educació, concretament de la Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats.<sup>111</sup> Així ho diu l'article 1.2 del Decret 175/2003:

*D'acord amb les funcions que s'estableixen en aquesta disposició, l'Institut és l'òrgan tècnic encarregat de definir i proposar, per a l'àmbit de Catalunya, un sistema integrat de qualificacions i formació professional, com a instrument per a la identificació i reconeixement de competències, definició i actualització de les qualificacions professionals i la formació associada, i convalidació o correspondència entre la formació específica, l'ocupacional, la contínua i l'experiència laboral, d'acord amb la normativa d'aplicació.*

<sup>108</sup> Institut creat per RD 375/1999, de 5 de març, modificat per RD 1326/2002, de 13 de desembre.

<sup>109</sup> L'article 1 de la LOCFP diu que el CNCP té com a finalitat facilitar el caràcter integrat i l'adequació entre la formació professional i el mercat laboral, així com la formació al llarg de la vida, la mobilitat dels treballadors i la unitat del mercat laboral.

<sup>110</sup> El CMFP, tal i com el defineix l'article 7.1 del RD 1128/2003, de 5 de setembre, és el conjunt de mòduls formatius associats a les diferents unitats de competència de les qualificacions professionals, que proporciona un referent comú per a la integració de les ofertes de formació professional que permeti la capitalització i el foment de l'aprenentatge al llarg de la vida.

<sup>111</sup> Article 144c del Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.

### 3.7.2. La Direcció General d'Ensenyaments Professionals

El primer responsable de la gestió i administració del sistema és el Departament d'Educació, mitjançant la Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats,<sup>112</sup> que actua sobretot a partir de les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que dicta la Secretaria General abans de començar cada curs. En allò que afecta la formació professional, són d'interès les instruccions relatives als centres públics d'educació secundària, als centres privats d'educació secundària i, en un menor grau, als centres i aules de formació de persones adultes tant dependents del departament d'Educació com de titularitat municipal i privada.<sup>113</sup>

Les instruccions d'inici de curs solen ser extenses i detallades, particularment les referides als centres d'educació secundària i, més particularment, als públics. Hi ha una extensa referència a la formació professional,<sup>114</sup> que va des de l'organització general de la formació professional —amb una relació de mesures flexibilitzadores— fins a l'acreditació de cicles formatius. En les instruccions per als centres de formació d'adults s'al·ludeix tangencialment a la formació professional quan es parla de les proves d'accés als cicles formatius.<sup>115</sup>

Considerem que aquestes exhaustives instruccions —hi ha 243 pàgines per als centres públics d'educació secundària— hauran d'aprimar-se en la mesura que es produeixi un impuls més gran a l'autonomia dels centres i s'aproximin al territori les preses de decisions.

---

<sup>112</sup> Que actua bàsicament mitjançant la Subdirecció General de Planificació i Organització de la Formació Professional, de la qual penja el Servei de Suport de la Gestió de Centres de Formació Professional Inicial (articles 145-147 del Decret 269/2007).

<sup>113</sup> Les referides al curs 2008-2009 van ser aprovades per resolucions de 30 de juny de 2008 per als centres públics i privats de secundària, i resolucions de 28 de juny per als centres i aules de formació d'adults del Departament i de titularitat municipal i privada.

<sup>114</sup> Vint pàgines, de la 71 a la 91 en el cas de les instruccions per als centres públics i de la 58 a la 78 en el cas de les instruccions per als centres privats.

<sup>115</sup> Instruccions 10 i 8, respectivament, de les dels centres dependents del Departament d'Educació i de les dels centres de titularitat municipal i privada.

### 3.8. Els instruments de seguiment, inspecció i supervisió

L'article 27.9 de la Constitució espanyola ordena als poders públics inspeccionar i homologar el sistema educatiu per garantir el compliment de les lleis. L'Estatut d'Autonomia atorga competències exclusives a la Generalitat, entre d'altres, per a la inspecció, l'avaluació interna del sistema i la garantia de la qualitat del sistema educatiu (article 131.2d), essent compartides les competències en relació amb l'avaluació general del sistema (article 131.3a) i sense perjudici de l'alta inspecció que és en mans de l'Estat,<sup>116</sup> a la qual la LOE dedica un capítol<sup>117</sup> i que regulen els corresponents reglaments de l'Estat (EI RD 490/1981 i el RD 1950/1985).

La LOE estableix també les normes bàsiques de la inspecció educativa<sup>118</sup> com són les funcions, els cossos que l'exerceixen<sup>119</sup> i les atribucions dels inspectors, així com les normes bàsiques sobre l'avaluació,<sup>120</sup> l'àmbit, els organismes responsables, l'avaluació general del sistema, les avaluacions generals de diagnòstic i la difusió del resultat de les avaluacions. També la LOCFP s'ocupa de l'avaluació, encara que no de la inspecció, i diu que la seva finalitat bàsica és garantir l'eficàcia de les accions incloses en el SNCFP i la seva adequació permanent a les necessitats del mercat de treball, crida a la coordinació dels òrgans i administracions implicats i anuncia la seva regulació reglamentària (articles 16 i 17 LOCFP) que, en el moment de redactar aquest treball, encara no s'ha produït.

La inspecció del sistema correspon en primer lloc a la Inspecció Educativa, regulada a Catalunya per una reglamentació pròpia,<sup>121</sup> que, en sintonia amb allò que disposa la LOE (article 151), té adjudicades, entre d'altres, funcions supervidores del funcionament dels centres i dels programes, de la pràctica docent i de la funció directiva, funcions vetlladores del compliment de les normes, funcions assessores als centres i als diversos sectors de la comunitat educativa, funcions avaluadores i funcions col·laboradores i orientadores en general. La Inspecció Educativa, estructurada amb criteris d'especialització (article 4 del Decret 266/2000, de 31 de juliol), depèn de la Subdirecció General d'Inspecció Educativa, avui sota l'òrbita de la Secretaria de Polítiques Educatives,<sup>122</sup> sense que el projecte de LEC hi aporti novetats significatives.

Tanmateix, l'avaluació del sistema recau avui a Catalunya en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (creat pel Decret 305/1993, de 9 de desembre i

<sup>116</sup> Declarada constitucional per les sentències del Tribunal Constitucional 6/1982, de 22 de febrer, i 42/1983, de 20 de maig.

<sup>117</sup> El capítol I del Títol VII (articles 149 i 150), que n'estableixen l'àmbit i les competències.

<sup>118</sup> De l'article 151 al 153 de la LOE (l'article 154, que parla de l'organització de la Inspecció Educativa, no té el caràcter de norma bàsica).

<sup>119</sup> Desplegats pel RD 276/2007, de 23 de febrer, pel qual s'aprova el reglament d'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats als cossos docents.

<sup>120</sup> De l'article 140 al 144 i el 147 LOE (els articles 145 i 146 no tenen el caràcter de normes bàsiques).

<sup>121</sup> Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament, modificada pel Decret 148/2002, de 28 de maig, que desplega l'Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol, d'organització i funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya.

<sup>122</sup> Article 170 del Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.

modificat per la DA 1a del decret 132/2005, de 28 de juny), adscrit al Departament d'Educació<sup>123</sup> i a qui el Decret que el crea adjudica diverses funcions en el terreny dels estudis, els informes i les propostes (article 3), tot això sense perjudici de com s'acabi configurant l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació que figura en la LEC (articles 188-195).

---

<sup>123</sup> Article 6 del Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.



### 3.9. La regulació específica dels centres de FPR

#### 3.9.1. Els centres ordinaris

S'ha avançat que, tal com ha quedat avui l'Estatut d'Autonomia,<sup>124</sup> és competència exclusiva de la Generalitat (article 131.2c) la creació, el desenvolupament organitzatiu i el règim dels centres públics, mentre que l'organització dels centres públics i dels privats sostinguts amb fons públics és una competència compartida amb l'Estat (article 131.3h). La regulació dels centres públics per part de l'Estat la trobem a la LOE<sup>125</sup> i la dels centres privats sostinguts amb fons públics, a banda de ser a la LOE, també és a la LODE.<sup>126</sup> Val a dir que els centres docents que imparteixen la formació professional del sistema educatiu tenen aquests mateixos referents legals, en tot cas amb alguns matisos en la composició dels consells escolars de centres,<sup>127</sup> o en el finançament dels centres privats mitjançant la fórmula de concerts (article 116.7 LOE) i l'establiment dels preus en les lleis de pressupostos,<sup>128</sup> o amb algunes peculiaritats organitzatives que recullen les instruccions d'inici de curs per als centres públics,<sup>129</sup> o amb alguns trets diferencials en matèria de professorat.<sup>130</sup> També la regulació dels centres de formació professional inicial, dels edificis i de les instal·lacions des de les quals s'imparteix, és la mateixa que afecta la resta d'ensenyaments del sistema, significativament els ensenyaments secundaris. Només cal veure com es regula la responsabilitat en les despeses de conservació, el manteniment i la vigilància dels edificis destinats a centres públics per adonar-se'n.<sup>131</sup>

#### 3.9.2. Els centres privats concertats

Anteriorment, s'ha indicat que els centres privats concertats tenen avui la seva legislació de referència en la LODE (bàsicament, el cobrament de quantitats per

<sup>124</sup> Sempre a expenses del que acabi decidint el Tribunal Constitucional.

<sup>125</sup> L'article 108 de la LOE fa la classificació de centres. No sempre amb el caràcter de norma bàsica, els articles 111-113 tracten dels centres públics i els articles 126-139, gairebé sempre amb el caràcter de norma bàsica i/o orgànica, regulen amb detall els òrgans de govern i participació dels centres públics així com les seves direccions.

<sup>126</sup> Articles 116 i 117 de la LOE, que tracten dels concerts i dels seus mòduls i els articles encara vigents que van del 50 a 63 de la LODE, que completen la regulació.

<sup>127</sup> Es preveu la presència d'un representant de les organitzacions empresarials en ambdós tipus de centres (article 128 de la LOE i article 56 de la LOE).

<sup>128</sup> Per a l'any 2008, l'article 17 i l'annex IV de la Llei 51/2007, de 26 de desembre de Pressupostos Generals de l'Estat. Per a l'any 2009, l'article 17 de la Llei 2/2008, de 23 de desembre, de Pressupostos Generals de l'Estat.

<sup>129</sup> Instrucció 14 de les Instruccions per al curs 2008-2009.

<sup>130</sup> Entre d'altres, el cos de professors tècnics de formació professional (DA 9a 3 de la LOE) o la més gran previsió de contractació d'altres professionals, no necessàriament titulats, per fer front a determinades especialitats (article 95 de la LOE), com es concreta en el Decret 196/2008, de 7 d'octubre, que regula la contractació de professionals com a professorat especialista, amb la vista posada sobretot en la formació professional. O la remissió als reials decrets de cada títol per a l'assignació de mòduls segons les especialitats (RD 1834/2008)

<sup>131</sup> La DA 15a de la LOE, que responsabilitza els municipis de la conservació, manteniment i vigilància dels centres públics d'educació infantil, primària i especial, diu també que, si per necessitats d'escolarització, s'han de destinar aquests centres a impartir secundària o formació professional, serà la Generalitat i no els municipis qui es faci càrrec de les despeses ocasionades.

activitats no reglades i serveis, els òrgans de participació i govern, el règim disciplinari) i en la LOE (sobretot, els mòduls del concert). A Catalunya, el projecte de LEC dedica als centres concertats el seu títol IV, a més de referir-s'hi en altres parts del seu articulat. Com se sap, en contrapartida del finançament públic, i sense perjudici de les particularitats de la concertació dels ensenyaments postobligatoris, amb caràcter general el concert obliga a les clàusules del concert i, particularment, a impartir gratuïtament els ensenyaments concertats, a escolaritzar els alumnes amb els mateixos criteris de prioritat dels centres públics, a participar en una adequada i equilibrada escolarització de l'alumnat amb necessitat de suport educatiu i a tenir establerts els òrgans de participació de la comunitat escolar en el funcionament i gestió regular dels centres.

Els reglaments que despleguen la llei i regulen els concerts són el RD 2377/1985 del govern de l'Estat, de normes bàsiques sobre concerts educatius, i el D 56/1993 de la Generalitat de Catalunya, sobre concerts educatius. Ambdós tenen la mateixa estructura i, a més dels aspectes generals, s'ocupen del contingut dels concerts, del procediment per concertar, de la seva execució, de la renovació i modificació i de l'extinció.

Com també s'ha indicat, els centres que imparteixen ensenyaments postobligatoris, com és la formació professional reglada, subscriuen concerts singulars per imports que no els permeten assegurar la gratuïtat dels ensenyaments i que els permeten percebre quantitats addicionals de l'alumnat segons els preus legalment fixats.

### ***3.9.3. Les especificitats de la formació professional***

Per a la formació professional, el nostre ordenament jurídic ofereix un ventall més ample de centres. En els programes de qualificació professional inicial, a cavall de l'ESO i la FP, la LOE preveu que hi puguin participar, a banda dels centres educatius, les corporacions locals, les associacions professionals, les organitzacions no governamentals i altres entitats empresarials i sindicals, encara que sempre sota la coordinació de les administracions educatives (article 30.5 LOE), cosa que obre extraordinàriament el ventall de centres, no específicament educatius, des d'on es poden impartir aquests programes. La LOE també preveu que quan l'educació condueixi a l'obtenció d'un dels títols establerts a la Llei, a banda d'impartir-se en centres ordinaris, la formació de persones adultes també podrà ser impartida en centres específics degudament autoritzats per l'Administració educativa (article 70). La LEC a Catalunya es refereix també als centres educatius de formació professional situats en instal·lacions i equipaments dels agents econòmics autoritzats (article 72.2).

Quan es parla de formació professional, però, a banda de subratllar la importància creixent de la formació professional a distància i la previsió de centres dedicats exclusivament a la formació a distància<sup>132</sup> cal parlar especialment dels centres

---

<sup>132</sup> De l'article 37 al 41 del RD 1538/2006, de 14 de desembre, d'ordenació de la formació professional del sistema educatiu, i el Decret 67/2007, de 20 de març, que regula els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat a distància. També la LEC recull que

integrats i dels centres de referència nacional<sup>133</sup> que, junt amb els centres públics i privats concertats del sistema educatiu, imparteixen també la formació professional reglada.<sup>134</sup> Ambdós tipus de centres venen regulats per reglaments estatals<sup>135</sup> dictats com a normes bàsiques. Si bé en l'Acord Estratègic<sup>136</sup> de 2005 es preveia la creació de dotze centres integrats que es regularien per un consorci vinculat a cada centre, integrat per les conselleries d'Educació i Treball, els agents socials i els ajuntaments (mesura 16 de l'Acord Estratègic de febrer de 2005), al juny de 2008 es va procedir a la revisió de l'Acord sense haver-se executat aquella previsió. En la revisió de l'Acord feta al juny de 2008 s'emfatitza molt més en la formació professional i es torna a parlar de quinze grans centres per a l'horitzó del 2010, que siguin el referent de la nova formació professional (mesura 12 de la revisió de juny de 2008 de l'Acord Estratègic).

#### **3.9.4. Els centres integrats**

Des del punt de vista normatiu, els requisits bàsics dels centres integrats de formació professional els regula un reglament de l'Estat (RD 1558/2005, de 23 de desembre). L'essencial d'aquests centres és que imparteixen totes les ofertes formatives referides al CNCP que condueixen a títols de formació professional i a certificats de professionalitat (article 11.1 de la LOCFP i article 1.1. del RD 1558/2005), que són de titularitat pública o privada (article 3 del RD 1558/2005), amb una estructuració flexible i un alt grau d'autonomia (article 9 del RD 1558/2005, entre d'altres), connectats amb el món del treball (article 6 del RD 1558/2005, entre d'altres), amb direcció i òrgans de govern diferents dels altres centres del sistema educatiu ordinari, inclosa l'existència d'un consell social (articles 12, 13 i 14 del RD 1558/2005), amb una estructura de professorat més flexible i oberta (articles 15 i 16 del RD 1558/2005), com correspon a uns centres que ofereixen de manera integrada la formació dels tres sistemes de la formació professional.

A Catalunya, l'any 2006 el llavors Departament d'Educació i Universitats va remetre al Consell Escolar de Catalunya un esborrany de decret que havia de regular els centres integrats de formació professional, les seves finalitats, objectius i funcions, la selecció i requisits dels centres, la seva avaluació i inspecció, així com els seus òrgans de participació i direcció. Aquest reglament, però, a hores d'ara, no ha vist encara la llum.

---

la Generalitat organitza mitjançant un centre singular la impartició específica dels ensenyaments en la modalitat no presencial i que autoritza també la seva impartició mitjançant la iniciativa privada (article 55.4 i 6).

<sup>133</sup> Previstos a l'article 11 de la LOCFP i als quals remeten els articles 39.5 i 107.2 de la LOE.

<sup>134</sup> Article 51 del RD 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

<sup>135</sup> El RD 1558/2005, de 23 de desembre, regula els requisits bàsics dels centres integrats de formació professional, i el RD229/2008, de 15 de febrer, regula els centres de referència nacional en l'àmbit de la formació professional.

<sup>136</sup> És l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana signat el 16 de febrer de 2005 pel president de la Generalitat de Catalunya i les llavors conselleries d'Economia i Finances, de Treball i Indústria, i de Comerç, Turisme i Consum, i les organitzacions empresarials i sindicals més representatives.

Això no impedeix que els centres integrats de formació professional estiguin configurant-se. En aquest sentit, la revisió de l'Acord Estratègic de juny de 2008 tracta, entre d'altres, de l'impuls del Pla FP.CAT, que té com a objectiu prioritari el desplegament d'una xarxa de quinze centres per al 2010, que es preveu que comptin amb la col·laboració del sector públic i privat i que han de ser el referent de la nova formació professional. Les seves principals funcions han de ser:

- Impartir una oferta formativa integral al voltant del catàleg modular de formació professional, dirigida a l'obtenció dels títols de formació professional, dels certificats de professionalitat i d'altra oferta formativa del món del treball.
- Vincular-se amb l'entorn sectorial i territorial.
- Implementar un sistema d'informació, orientació i assessorament per a empreses i treballadors.
- Promoure i participar en el procés d'avaluació i certificació de competències adquirides mitjançant l'experiència laboral i l'aprenentatge no formal.
- Impulsar projectes i accions d'innovació permanent i de bones pràctiques.
- Desenvolupar accions de formació de formadors.
- Col·laborar amb els diferents observatoris i amb l'ICQP.
- Superar la diferència entre centre i empresa.

Els agents econòmics i socials més representatius i els ajuntaments seran presents en uns òrgans, els consells socials, que tant pel nom com per la composició i funcions tenen més semblances amb els òrgans de participació de les universitats públiques que no pas amb els centres docents no universitaris.

### **3.9.5. Els centres de referència**

Els centres de referència nacional els defineix el reglament que els regula (article 2 del RD 229/2008, de 15 de febrer, seguint allò que estableix l'article 11.7 de la LOCFP) com aquells centres públics que reuneixin les condicions del reglament i que realitzin accions d'innovació i experimentació en matèria de formació professional, especialitzats en els diferents sectors productius, a través de les famílies professionals, podent incloure també accions formatives (article 2.3). Alguns aspectes remarcables d'aquests centres és que formen part d'una xarxa estatal i que tenen com a administracions de referència els departaments d'Educació i Treball. El reglament regula amb detall les funcions d'aquests centres, el seu funcionament, el seu finançament o la seva organització (articles 4, 7, 8 i 9).

Siguin quins siguin els centres des dels quals s'imparteix la formació professional reglada, han de reunir els requisits que estableix el reglament ordenador dels ensenyaments (article 52 del RD 1538/2006, de 15 de desembre), referits a condicions físiques dels espais, a condicions que possibilitin el seguiment de les activitats per persones discapacitades o a serveis i equipaments.

### 3.10. El catàleg de títols i certificacions

S'ha recordat que les competències en matèria d'obtenció, expedició i homologació de títols són exclusives de l'Estat (article 149.1.30 CE). Certament que la Generalitat té competències exclusives en els ensenyaments postobligatoris que no condueixin a l'obtenció de títols o certificacions acadèmiques amb validesa a tot l'Estat (article 131.1 EAC), però en matèria de títols acadèmics i professionals estatals (article 131.4 EAC) i de qualificacions professionals les seves competències només són executives (article 170.1c EAC). No s'ha d'obviar que les referències europees predeterminen de manera creixent les competències estatals en la matèria.

#### 3.10.1. Els títols i els certificats

S'ha dit també que és a la LOE (article 44) i al corresponent reglament d'ordenació de la formació professional reglada on es regulen els títols de la formació professional del sistema educatiu (de l'article 4 al 7 i 15 i 16 del RD 1538/2006, de 15 de desembre), i que la formació professional per a l'ocupació té el seu propi reglament, que regula els certificats de professionalitat (article 10 del RD 395/2007, de 23 de març, en relació amb el RD 34/2008, de 18 de gener). S'ha fet esment a la LOCFP i a l'ordenació integrada dels diversos subsistemes de la formació professional i a l'establiment d'una referència per a totes les qualificacions al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (article 5 LOCFP), encara que sense perjudici d'altres ofertes formatives.<sup>137</sup> Tant el reglament que ordena la formació professional del sistema educatiu<sup>138</sup> —i per això dictat a proposta del llavors Ministeri d'Educació i Ciència—, com el que regula el subsistema de formació professional per a l'ocupació<sup>139</sup> —i per això dictat a proposta del llavors Ministeri de Treball i Assumptes Socials—, es remeten al CNCP. A la seva vegada, el reglament que regula el CNCP diu que aquest constitueix la base per elaborar l'oferta formativa que condueix a l'obtenció dels títols de formació professional i dels certificats de professionalitat (article 3.3. del RD 1128/2003, de 5 de setembre) i que, atesa la doble dimensió educativa i laboral d'uns i altres, correspon respectivament als departaments d'Educació i Treball el seu desenvolupament (DF 2a del RD 1128/2003, de 5 de setembre). En tot cas, convé tenir present que, quan es parla de títols de formació professional, es fa referència a la formació professional gestionada per l'Administració educativa i que, quan es parla de certificats de professionalitat, es parla d'acreditació de competències professionals adquirides mitjançant accions de formació ocupacional i contínua, de certificats expedits per l'administració laboral.

En el punt 3.6 s'ha tractat amb més deteniment de la formació professional reglada i els títols a què dona lloc. Sembla oportú acostar-se ara una mica més a

<sup>137</sup> La voluntat de la LOCFP d'integrar en un catàleg totes les qualificacions identificades en el sistema productiu segons la formació associada (article 7.1), té en compte l'existència d'altres ofertes formatives (article 13).

<sup>138</sup> Remissió al CNCP que es pot observar en els articles 4.3 i 4.5b, 6b, 7c o 9.1 del RD 1538/2006, de 15 de desembre.

<sup>139</sup> Remissió al CNCP que es pot veure en els articles 9.1a 1r i 10.1 i 3 del RD395/2007, de 23 de març.

la resta de la formació professional, particularment als certificats de professionalitat, regulada avui en el RD 34/2008, de 18 de gener.<sup>140</sup> Les vies per aconseguir l'acreditació de qualificacions professionals o unitats de competència a través dels certificats de professionalitat poden ser qualsevol via formativa, formal o no formal, també amb l'acumulació d'acreditacions parcials i mitjançant l'experiència professional. El RD estableix que els certificats de professionalitat que es vagin aprovant —que també ho han de ser per real decret— han d'incloure la identificació, el perfil professional i la formació que permet aconseguir-los (article 4 del RD 34/2008, de 18 de gener). La identificació de cada certificat de professionalitat ha de contenir:

- Denominació
- Família professional
- Nivell
- Qualificació professional de referència
- Relació d'unitats de competència
- Competència general
- Entorn professional
- Durada en hores de la formació associada
- Relació de mòduls formatius del Catàleg Modular de Formació Professional

El Decret aborda amb més detall en sengles articles els mòduls formatius i la seva avaluació, les unitats formatives, les accions de formació corresponents als certificats de professionalitat i la seva avaluació i seguiment, les equivalències, les modalitats d'impartició, els centres que les imparteixen, els requisits dels formadors i l'expedició i registre de certificats.

### **3.10.2. El catàleg**

El RD 1128/2003, modificat pel RD 1416/2005, de 25 de novembre, que regula el CNCP, dedica una atenció especial a definir conceptes com el de qualificació professional, d'unitats de competència, de competències professionals o d'aclarir què s'ha d'entendre per catàleg modular de formació professional o per mòdul formatiu.<sup>141</sup> Cal subratllar aquí la importància que té el concepte d'unitat de competència,<sup>142</sup> tant per les remissions hi que fan els reglaments reguladors de la formació professional reglada i l'ocupacional com pel seu paper afavoridor d'una més gran adaptabilitat i flexibilitat del sistema.

---

<sup>140</sup> Que deroga l'anterior RD 1506/2003, de 28 de novembre, que establia les directrius dels certificats de professionalitat.

<sup>141</sup> Convé tenir presents algunes de les definicions que fa la Unió Europea, com són les contingudes en l'annex I de la recomanació de 23 d'abril de 2008 relatives a la qualificació, el sistema nacional de qualificacions, el marc nacional de qualificacions, el sector, l'organització sectorial internacional, els resultats d'aprenentatge, el coneixement, la destresa i les competències.

<sup>142</sup> L'article 5.1b del RD 1128/2003, de 5 de setembre, defineix la unitat de competència com l'agregat mínim de competències professionals, susceptibles de reconeixement i acreditació parcial, als efectes previstos a l'article 8.3 de la LOCFP, que preveu acreditacions parcials.

El CNCP ordena les qualificacions professionals en cinc nivells de qualificació i vint-i-sis famílies professionals. Convé, però, tenir present que el Marc Europeu de Qualificacions<sup>143</sup> estableix amb caràcter general vuit nivells de qualificació, que classifica segons els coneixements, destreses i competències, cosa que ha d'obligar a establir les corresponents correspondències.<sup>144</sup> A continuació es fa referència a les famílies professionals.

---

<sup>143</sup> Annex II de l'esmentada Recomanació de la UE de 23 d'abril de 2008.

<sup>144</sup> L'article 7.2 de la LOCFP diu que les qualificacions s'ordenaran segons els nivells tenint en compte sempre els criteris de la Unió Europea.

### 3.11. Les famílies professionals

L'annex I del RD 1128/2003, que regula el CNCP, fa una relació de vint-i-sis famílies professionals, que entén com aquelles agrupacions que segueixen criteris d'afinitat de competències professionals.<sup>145</sup>

Aquestes vint-i-sis famílies professionals són les següents: Agrària, Marítim-pesquera, Indústries alimentàries, Química, Imatge personal, Sanitat, Seguretat i medi ambient, Fabricació mecànica, Instal·lació i manteniment, Electricitat i electrònica, Energia i aigua, Transport i manteniment de vehicles, Indústries extractives, Edificació i obra civil, Vidre i ceràmica, Fusta, moble i suro, Tèxtil, confecció i pell, Arts gràfiques, Imatge i so, Informàtica i comunicacions, Administració i gestió, Comerç i màrqueting, Serveis socioculturals i a la comunitat, Hostaleria i turisme, Activitats físiques i esportives, Arts i artesanies.

Classificacions professionals, títols de formació professional i certificats de professionals s'ordenen per famílies professionals. Així, el RD 1538/2006, que s'ocupa de la formació professional del sistema educatiu, disposa que els títols de tècnic i tècnic superior s'agrupin en les vint-i-sis famílies professionals del CNCP i que, amb aquesta finalitat, l'estructura dels títols els identifiquin, entre d'altres, amb indicació de la família professional (article 4.3 i 6a). També el RD 34/2008, de 18 de gener, que regula els certificats de professionalitat, diu que han d'incloure la seva referència a la corresponent família professional (article 4.1b).

Una mirada als darrers reglaments que van complementant el CNCP amb l'establiment de noves classificacions professionals (article 2 del RD 1179/2008, d'11 de juliol), de cada títol de formació professional del sistema educatiu, de nous certificats de professionalitat,<sup>146</sup> o de nous títols de formació professional reglada (article 2 del RD 1177/2008, d'11 de juliol), permet observar com els diversos reglaments individualitzats de classificacions, certificats i títols fan la referència expressa a la corresponent família professional.

---

<sup>145</sup> L'ICQP, en el glossari de 2008, defineix la família professional com un grup de professions i ocupacions que posseeixen elements afins i necessiten una formació anàloga i com l'agrupament de les qualificacions que requereixen una formació professional bàsica similar i tenen competències professionals afins.

<sup>146</sup> Per esmentar-ne de recents, del RD 1373/2008 al 1381/2008, d'1 d'agost de 2008, que inclouen la referència a la família professional en l'enunciat i en l'article 2.



### 3.12. L'acreditació, certificació i validació dels aprenentatges professionals

El reconeixement dels aprenentatges professionals és una previsió legal que apareix a la LOE en regular la formació professional<sup>147</sup> i la formació de persones adultes<sup>148</sup> i també a la LOU.<sup>149</sup> Però és la LOCFP la llei que posa una més gran atenció al reconeixement dels aprenentatges professionals. Així, ja entre les finalitats del SNCFP, la LOCFP contempla la d'avaluar i acreditar oficialment la qualificació professional sigui quina sigui la forma de la seva adquisició. Quan diu què s'ha d'entendre per qualificació professional, fa també esment a les competències professionals adquirides mitjançant d'altres tipus de formació i de l'experiència professional. I, sobretot, ho fa quan disposa que l'avaluació i l'acreditació de les competències professionals adquirides mitjançant l'experiència laboral o vies no formals de formació tinguin com a referent el CNCP i es desenvolupi seguint els criteris que garanteixin la fiabilitat, l'objectivitat i el rigor tècnic de l'avaluació (articles 3.5, 73.3a i 8.2 LOCFP). La norma que regula el CNCP (article 5a del RD 1128/2003, de 5 de setembre), quan defineix la qualificació professional diu que és el conjunt de competències professionals amb significació per a l'ocupació que poden ser adquirides mitjançant formació modular o altres tipus de formació, així com mitjançant l'experiència professional. En altres moments ja s'ha fet esment a l'adquisició de competències mitjançant l'experiència professional (vegeu més amunt els punts 3.2.1, 3.2.3 e), 3.3.2 i 3.10.1).

El reglament que ordena la formació professional del sistema educatiu es fa ressò d'aquelles previsions legals i diu que el disseny dels cicles formatius permetrà la integració de les diverses ofertes formatives i la capitalització de la formació adquirida mitjançant l'experiència laboral o de vies no formals de formació acreditades pel procediment que s'estableixi (article 4.5f del RD 1538/2006), procediment al qual també fa remissió aquest reglament en dir que l'avaluació i l'acreditació de les unitats de competència del CNCP adquirides mitjançant l'experiència laboral o d'altres vies no formals es farà amb l'acreditació parcial obtinguda segons el procediment que s'estableixi (DA 13a del RD 1538/2006). D'altra banda, el reglament conté altres referències a la qüestió, com quan disposa que, en la formació professional reglada seran exemptes de fer el mòdul formatiu en centres de treball aquelles persones que acreditin una experiència professional relacionada amb els estudis (article 11.1 del RD 1538/2006), o quan preveu que s'eximeixi de fer part de la prova d'accés als diversos graus de la formació professional a qui acrediti una determinada qualificació o experiència professional (articles 23 i 25 del RD 1538/2006).

---

<sup>147</sup> L'article 41.4 de la LOE diu que les administracions educatives podran regular l'exempció de part de les proves d'accés a la formació professional reglada a qui acrediti una determinada qualificació o experiència professional.

<sup>148</sup> L'article 66.4 de la LOE diu que les persones adultes podran fer els seus aprenentatges tant mitjançant activitats d'ensenyament, reglat o no reglat, com de l'experiència, laboral o en activitats socials, per la qual cosa es tendirà a establir connexions entre ambdues vies i s'adoptaran mesures per a validar els aprenentatges adquirits.

<sup>149</sup> L'article 36c de la LOU, segons la reforma operada el 2007 per la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, diu que el Govern regularà les condicions per validar a efectes acadèmics l'experiència laboral o professional.

També el reglament que regula el subsistema de formació professional per a l'ocupació i el reglament que regula els certificats de professionalitat<sup>150</sup> preveuen el reconeixement dels aprenentatges professionals. L'article 15 del RD 34/2008, de 18 de gener, que regula els certificats de professionalitat, està íntegrament dedicat a l'experiència professional i d'altres vies no formals. Assenyala que els reglaments que estableixin els certificats de professionalitat hauran de determinar les condicions per a l'exempció total o parcial del mòdul de formació pràctica en els centres de treball, o que l'obtenció del certificat de professionalitat o d'una acreditació parcial acumulable per experiència professional o altres vies no formals es farà segons allò que es reglamenti en el desenvolupament de la LOCFP.

### **3.12.1. Les previsions estatals**

En el moment de redactar aquest treball encara no ha estat publicat el reglament que ha de regular els procediment i els requisits per a l'avaluació i acreditació de les competències professionals adquirides mitjançant l'experiència laboral o de vies no formals de formació i els seus efectes, però hi ha ja un projecte de reglament<sup>151</sup> que sembla en fase avançada. Aquest projecte, sempre pendent de si acaba aprovant-se i amb quina redacció final, explica, entre d'altres, que els referents per a l'avaluació i l'acreditació seran les unitats de competència del CNCP, parla de les convocatòries dels processos d'avaluació i dels requisits dels participants, diu com es pot justificar l'historial professional i formatiu o com s'acredita, s'expedeix i s'enregistra la competència professional. En tot cas, als candidats que superin el procés d'avaluació se'ls expedirà una acreditació de cada una de les unitats de competència, que té l'efecte d'acreditació parcial i que ha de ser reconeguda per l'Administració educativa a efectes de convalidació de mòduls professionals i per l'administració laboral a efectes d'exempció de mòduls formatius associats a les unitats de competència dels certificats de professionalitat. Atesos el doble efecte educatiu i laboral d'aquests processos, el projecte de reglament preveu que la seva estructuració l'estableixin conjuntament els departaments d'Educació i Treball. En tot cas, a hores d'ara és només un projecte de reglament.

### **3.12.2. Les acreditacions a Catalunya**

A Catalunya, el Decret 176/2003, que crea l'Institut Català de Qualificacions Professionals, disposa en el seu article 1.2 el següent:

D'acord amb les funcions que s'estableixen en aquesta disposició, l'Institut és l'òrgan tècnic encarregat de definir i proposar, per a l'àmbit de Catalunya, un sistema integrat de qualificacions i formació professional, com a instrument per a la identificació i reconeixement de competències, definició i actualització de

<sup>150</sup> Article 11.2 del RD 395/2007, de 23 de març, i articles 3a i 15 del RD 34/2008, de 18 de gener, respectivament.

<sup>151</sup> El que es coneix porta data de 22 d'octubre de 2008.

qualificacions professionals i la formació associada, i convalidació o correspondència entre la formació específica, l'ocupacional, la contínua i l'experiència laboral, d'acord amb la normativa d'aplicació.

Entre les funcions de l'ICQP, el mateix decret hi inclou analitzar i proposar, amb col·laboració amb els agents socials més representatius, previ informe preceptiu del CCFP, les convalidacions o correspondències entre la formació professional específica, l'ocupacional, la contínua i l'àmbit de les relacions laborals (article 2.1d). Entre les seves funcions de definició i proposta, hi comprèn els requisits i procediment per poder reconèixer i, si cal, avaluar les competències professionals adquirides en els tres sistemes i mitjançant experiència laboral (article 2.2). Amb fonament amb aquestes previsions reglamentàries i en referència a la formació professional del sistema educatiu, el Departament d'Educació, mitjançant la Direcció General d'Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats, posa en marxa processos per a l'acreditació de competències professionals relatives a les unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior de determinats cicles formatius,<sup>152</sup> establint, entre d'altres, els requisits d'inscripció i els documents per a formalitzar-la, les fases i el calendari del procés, les activitats per acreditar les competències professionals o la col·laboració de les administracions locals. En aquesta mateixa direcció s'ha de situar l'establiment, amb caràcter experimental, de la validació de part de mòduls o de mòduls sencers, que permeten establir vincles entre la formació professional del sistema educatiu i altres formacions impartides per empreses i entitats (resolució EDU/134/2009, de 21 de gener).

---

<sup>152</sup> Com es pot veure en la Resolució EDU/2390/2008, de 14 de juliol, per la qual es convoca, per al curs acadèmic 2008-2009, el procés per a l'acreditació de competències professionals relatives a les unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior de determinats cicles formatius de formació professional del sistema educatiu.

### 3.13. La flexibilitat del sistema

La flexibilitat potser que sigui l'atribut més remarcable de la formació professional reglada respecte a la resta d'ensenyaments ordinaris del sistema, flexibilitat que, com s'ha vist, afecta els seus diversos vessants: el sistema modular o de crèdits, la tipologia més plural de centres, el perfil més obert del professorat o la connexió amb els altres subsistemes de la formació professional i amb els canvis del món del treball. La flexibilitat del sistema es fa especialment palesa en la formació per a persones adultes (article 5.4 de la LOE i de l'article 32 al 36 del RD 1538/2006, de 15 de desembre) i en la potenciació de les ofertes de formació a distància,<sup>153</sup> essent un principi orientador de tota la formació professional.<sup>154</sup>

A Catalunya, el Decret 332/1994, de 4 de novembre, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica, conté importants elements de flexibilitat, com la potenciació de la modalitat a distància (article 15), la impartició parcial de cicles (article 16) o la materialització d'organitzacions temporals i horàries flexibles (article 23). La regulació de la formació professional inicial en la modalitat a distància disposa, a més a més, del seu reglament (Decret 67/2007, de 20 de març) i té en l'Institut Obert de Catalunya la seva màxima expressió. També a Catalunya té particular interès la regulació per decret de diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica (Decret 240/2005, de 8 de novembre).

#### 3.13.1. La modalitat no presencial

En l'àmbit de la formació professional, la previsió d'ofertes en la modalitat a distància són un lloc comú tant en la regulació de la formació professional del sistema educatiu (article 37 del RD 1538/2006, de 15 de desembre), com en la formació professional del món del treball (article 10.1 del RD 34/2008, de 18 de gener) o com en la formació d'adults en general (article 8 de la Llei catalana 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults). A Catalunya, la revisió de l'Acord Estratègic de juny de 2008 inclou com una de les mesures en l'àmbit educatiu el desplegament de la formació professional a distància. La LEC, referint-se a l'oferta d'ensenyaments postobligatoris en general, contempla la creació d'un centre singular dedicat específicament a la impartició d'aquests ensenyaments i que també els centres privats puguin impartir-los prèvia autorització, previsió que té l'aixopluc de l'Estatut d'Autonomia que reconeix a la Generalitat, entre d'altres, competències exclusives en relació amb els aspectes organitzatius dels ensenyaments de règim presencial adreçats a l'alumnat més enllà de l'escolarització obligatòria.

<sup>153</sup> S'hi refereixen, entre d'altres, l'article 3.9 de la LOE i l'article 55 de la LEC. Convé tenir també present que l'article 131.2h de l'EAC inclou com a competències exclusives de la Generalitat els aspectes organitzatius dels ensenyaments en règim no presencial adreçats a alumnat d'edat superior a la de l'escolarització obligatòria.

<sup>154</sup> Aquesta flexibilitat es veu perfectament plasmada, entre d'altres, en l'article 20 del RD 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació de la formació professional del sistema educatiu, que fixa com a objectiu de l'oferta que els adults puguin combinar la formació amb altres activitats, que parla de diversificació de l'oferta, completa i parcial, presencial i a distància, i que diu que són les administracions educatives les encarregades d'organitzar una oferta que possibiliti aquestes finalitats.

Tanmateix, la regulació específica dels ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat a distància és avui la continguda en el Decret 67/2007, de 20 de març, que regula, entre d'altres, els centres públics i privats que poden impartir-los, l'existència de crèdits que poden ser impartits de forma presencial o a distància o que només poden ser impartits de forma presencial, així com la distribució temporal dels crèdits o la previsió de canvis de modalitat. El Decret regula també els requisits d'edat i acadèmics de l'alumnat i els criteris d'accés i de reserves, així com l'avaluació i la inspecció.

Segons la LEC, en el termini de tres anys des de la seva aprovació s'ha d'haver posat en marxa el centre singular previst per a l'educació no presencial (disposició addicional vint-i-vuitena).

### **3.13.2. Les mesures flexibilitzadores del Decret 240/2005**

El referent de les mesures flexibilitzadores de la formació professional específica és el Decret 240/2005, de 8 de novembre, que, a banda de contemplar també que, amb caràcter individualitzat, en un mateix curs acadèmic es puguin cursar crèdits del mateix cicle formatiu distribuïts entre la modalitat presencial i no presencial (article 4.2), preveu una bateria de mesures de cara a una més gran flexibilitat de les ofertes, una més gran adaptació a les persones destinatàries i un més gran ajust de la seva durada i horaris a les necessitats a satisfer (article 2.1). Convé dir d'entrada que, per acollir-se a aquestes mesures, és condició *sine qua non* que els centres tinguin prèviament implantat el mateix cicle o cicles formatius objecte de les mesures flexibilitzadores (article 2.3), raonablement per assegurar millor la seriositat i solvència de qui pretén participar d'aquestes mesures.

Les mesures de flexibilitat que preveu aquest Decret (article 1.2 i del 7 al 17), mesures procedimentals a banda (articles 5 i 6) són aquestes:

- Impartició parcial de cicles, amb l'oferta de part dels crèdits per facilitar l'accés a les persones interessades a cursar només una part del cicle.
- Distribucions temporals extraordinàries quan les disponibilitats horàries dels destinataris no s'ajusten a les distribucions ordinàries dels cicles formatius.
- Distribucions conjuntes de dos cicles formatius afins, que permetin a l'alumnat l'obtenció de dues titulacions amb estalvi de temps.
- Matrícula parcial per permetre fer itineraris formatius a un ritme diferent del que segueix l'alumnat que cursa l'oferta ordinària dels cicles formatius, amb una doble possibilitat: oferta de places que han quedat vacants després del corresponent procés ordinari de matrícula i oferta específica per respondre a les necessitats de formació d'un col·lectiu específic de persones.
- Col·laboracions per impartir crèdits en entorns laborals amb la finalitat de poder disposar dels espais, les instal·lacions i els productes més idonis per a la impartició dels cicles formatius.
- Ofertes a col·lectius singulars, que poden comprendre tots o només una part dels crèdits formatius, que tenen per finalitat atendre les necessitats d'inserció o reinserció laboral, promoció, reciclatge o adaptació professional i també les derivades dels alumnes amb més dificultats, amb risc d'exclusió

social i/o amb discapacitat.

La regulació amb caràcter experimental de la modalitat semipresencial en els ensenyaments de formació professional inicial (Resolució EDU/2901/2007, de 25 de setembre) és una mica la plasmació d'ambdós decrets, del que regula els ensenyaments de formació professional a distància i del que implanta mesures flexibilitzadores. La resolució estableix algunes pautes en relació amb la formació semipresencial, referides a l'univers de persones a les quals s'adreça, a l'abast de la semipresencialitat i a les seves característiques, a eventuais canvis de modalitat, a l'autorització per implantar-la i al seu seguiment i avaluació.

### 3.14. Les convalidacions i transferències de crèdits

Les convalidacions que afecten a la formació professional les preveu ja d'entrada la LOE en el capítol sobre el batxillerat, on es disposa que el govern regularà el règim de reconeixement recíproc entre els estudis superats de batxillerat i els cicles formatius de grau mitjà (article 34.8), i també en el capítol que tracta de la formació professional (article 44), en referència a la convalidació dels estudis de grau superior i dels efectes de la superació parcial dels ensenyaments d'algun dels dos cicles. En el primer cas (article 44.3), es diu que el govern regularà el règim de convalidacions entre estudis universitaris i estudis de formació professional de grau superior,<sup>155</sup> cosa que es torna a dir a la LOU.<sup>156</sup> En el segon cas (article 44.4), es diu que els alumnes que no superin la totalitat dels ensenyaments de cadascun dels cicles formatius rebran un certificat acadèmic dels mòduls superats que tindrà efectes d'acreditació parcial acumulable de les competències professionals adquirides en relació amb el SNCFP.<sup>157</sup> D'altra banda, en una disposició addicional, també la LOE (DA 31a i 4 i 5) reconeix al títol de tècnic auxiliar de la LGE els mateixos efectes professionals que al títol de tècnic de la LOE i al títol de tècnic especialista els mateixos efectes acadèmics i professionals que al nou títol de tècnic superior.

La LOCFP també dedica una disposició a parlar d'equivalències (DA 4<sup>a</sup>) i disposa que el govern, en aquest cas prèvia consulta al Consejo General de Formación Professional, fixarà les equivalències, les convalidacions, les correspondències i els efectes que tenen entre els títols de formació professional i els certificats de professionalitat.

El RD 1538/2006, de 15 de desembre, que estableix l'ordenació de la formació professional del sistema educatiu, disposa que les normes que el govern dicti per regular els respectius títols de formació professional han d'especificar, entre d'altres, les convalidacions, les exempcions i les equivalències (article 6i) i dedica tot un capítol a regular les convalidacions i les exempcions (títol IX. De l'article 44 al 50), que comprèn aspectes procedimentals i supòsits de convalidació i exempció.<sup>158</sup> La relació que en fa és la següent:

<sup>155</sup> L'article 44.3 de la LOE diu que s'ha de fer "oído el Consejo de Coordinación Universitaria", però aquesta referència s'ha d'entendre avui feta al Consejo de Universidades segons els nous articles 28 i 36 de la LOU amb la modificació feta per la Llei 4/2007, de 12 d'abril.

<sup>156</sup> El nou article 36e) de la LOU (segons la reforma feta per la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril) diu que el govern, escoltat el Consejo de Universidades, regularà, entre d'altres, el règim de convalidacions entre els estudis universitaris i els ensenyaments d'educació superior que relaciona l'article 3.5 de la LOE i que, a més dels ensenyaments universitaris, són els ensenyaments artístics superiors, la formació professional de grau superior, els ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau superior i els ensenyaments esportius de grau superior.

<sup>157</sup> L'article 30.4 de la LOE diu també que els alumnes que superin els mòduls obligatoris dels programes de qualificació professional inicial obtindran una certificació acadèmica expedida per l'Administració educativa que tindrà efectes d'acreditació de competències professionals adquirides en relació amb el SNCFP.

<sup>158</sup> Convé tenir present que si bé el RD 1538/2006 deroga l'anterior RD 777/1998, que desenvolupava determinats aspectes de la formació professional en l'àmbit educatiu, manté en vigor, mentre no es vagin actualitzant o substituint, les convalidacions establertes en els seus annexos.

- Convalidació de mòduls professionals per a l'acreditació d'unitats de competència del CNCP.
- Convalidació d'altres mòduls professionals, com és el cas de mòduls professionals comuns a diversos cicles formatius que tinguin objectius, continguts i durada similars.
- Convalidació de mòduls professionals dels cicles formatius de grau mitjà amb mòduls de batxillerat.<sup>159</sup>
- Convalidació entre mòduls professionals de grau superior i ensenyaments universitaris (vegeu l'article 44.3 de la LOE).
- Convalidació entre mòduls professionals i ensenyaments de règim especial.<sup>160</sup>
- Exempció dels mòduls professionals de formació en centres de treball per la seva correspondència amb l'experiència professional.<sup>161</sup>

El RD 34/2008, de 18 de gener, que regula els certificats de professionalitat, es preocupa també d'establir equivalències (DA 1<sup>a</sup> del RD 34/2008, de 18 de gener, com ja estableix també la DA 12<sup>a</sup> del RD 1538/2006) entre els ensenyaments cursats en l'àmbit educatiu i les competències acreditades en l'àmbit laboral. En aquest sentit, conté dues previsions:

- L'administració laboral expedirà un certificat de professionalitat a qui acrediti que, mitjançant els ensenyaments cursats en el sistema educatiu, ha obtingut la certificació acadèmica que acrediti la superació de la totalitat dels mòduls professionals associats a les unitats de competència que conformen el certificat de professionalitat
- Les unitats de competència acreditades per un certificat de professionalitat o una acreditació parcial acumulable expedida per l'administració laboral seran reconegudes per l'Administració educativa.

Finalment, convé tenir en compte que els diversos reglaments<sup>162</sup> s'ocupen tant

---

<sup>159</sup> Així ho disposa l'article 34.8 de la LOE, que també recull la DA 7<sup>a</sup>.1 del RD 1467/2007, de 2 de novembre, que estableix l'estructura del batxillerat i fixa els ensenyaments mínims, i la DA 7<sup>a</sup> 1 del Decret 142/2008, de 15 de juliol, que estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

<sup>160</sup> Tant el RD 596/2007, de 4 de maig, d'ordenació general dels ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny, com el RD 1363/2007, de 24 d'octubre, d'ordenació general dels ensenyaments esportius, dediquen un capítol a tractar de convalidacions i exempcions. Entre altres, ambdós reials decrets (article 26 del RD 596/2007 i article 36 del RD 1363/2007) preveuen que el govern, prèvia consulta a les comunitats autònomes, estableixi les convalidacions entre els ensenyaments d'arts plàstiques i disseny i els ensenyaments de formació professional i altres ensenyaments especialitzats. Per la seva banda, el RD 1629/2006, de 29 de desembre, que fixa els elements bàsics del currículum dels ensenyaments d'idiomes, estableix la correspondència dels idiomes cursats en l'educació secundària i en la formació professional i els dels ensenyaments especialitzats d'idiomes (DA 3<sup>a</sup>). La correspondència de matèries i assignatures la preveuen només entre els ensenyaments de règim especial de música i dansa, entre aquests ensenyaments i l'educació secundària obligatòria i el batxillerat (article 20.3 del RD 1577/2006, de 22 de desembre, i l'article 20.3 del RD 85/2007, de 26 de gener, respectivament).

<sup>161</sup> L'article 49.2 del RD 1538/2006 dona pautes per a l'acreditació de l'experiència professional, com són que cal la certificació de l'empresa on s'hagi adquirit, que hi ha de constar la durada del contracte, l'activitat desenvolupada i el període de temps en què s'ha desenvolupat o, en el cas de treball autònom, l'alta tributària, una antiguitat d'un any i la declaració de la persona interessada de les activitats que ha fet.



dels programes de qualificació professional inicial com dels seus efectes.<sup>163</sup>

---

<sup>162</sup> Significativament els que ordenen l'educació secundària obligatòria (article 14 del RD 1631/2006, de 29 de desembre, i article 25 del Decret 143/2007, de 26 de juny), però també el mateix RD 1538/2006, de 15 de desembre, que ordena la formació professional del sistema educatiu.

<sup>163</sup> La DA 12<sup>a</sup> del RD 1538/2006 estableix que les certificacions acadèmiques expedides per l'Administració educativa a qui superi els programes de qualificació professional inicial podran aconseguir l'expedició dels corresponents certificats de professionalitat.

### 3.15. Els accessos i passarel·les dins del sistema

La LOE disposa que el títol de graduat en educació secundària obligatòria (article 31.2) permet l'accés al batxillerat, a la formació professional de grau mitjà, als cicles de grau mitjà d'arts plàstiques i disseny, als ensenyaments esportius de grau mitjà i al món laboral i que, des del títol de batxiller (article 37.2), es pot accedir als distints ensenyaments que constitueixen l'educació superior,<sup>164</sup> que inclou la formació professional de grau superior. La LOE estableix també que el títol de tècnic superior de formació professional<sup>165</sup> permet l'accés als estudis universitaris que determini el govern, prèvia consulta a les comunitats autònomes i un informe del Consejo de Universidades. La LOU s'ocupa també de l'accés a la universitat i es preocupa de facilitar-hi l'accés als nous col·lectius que acreditin una determinada experiència professional o laboral o que hagin superat una determinada edat.<sup>166</sup>

#### 3.15.1. L'accés a la FPR

A banda de subratllar la flexibilitat de l'oferta de la FPR per facilitar-hi l'accés de tothom, particularment de la població adulta, el RD 1538/2006, esmentat moltes vegades, estableix el doble sistema d'accés a la formació professional del sistema educatiu, des de l'ESO o el batxillerat i mitjançant la realització d'una prova (de l'article 21 al 25). Enumera una relació de titulacions equivalents que també hi permeten l'accés<sup>167</sup> o la preferència d'accés, segons el que disposi la norma reguladora de cada títol, de les modalitats de batxillerat (DA 8<sup>a</sup>). Aquest reglament ordenador de la formació professional del sistema educatiu també fa esment a l'accés als estudis universitaris des dels cicles formatius de grau superior i, a tal efecte, ordena que, en l'estructura dels títols de formació professional, s'hi inclogui l'accés als estudis universitaris (article 6l).

#### 3.15.2. De la FPR als ensenyaments universitaris

Els reglament que ordena els ensenyaments universitaris oficials parla de l'accés als ensenyaments oficials de grau des del batxillerat o una titulació equivalent, però també mitjançant altres mecanismes d'accés previstos a la normativa (article 14.1 del RD 1393/2007, de 29 d'octubre). S'ha de dir que aquestes normes vénen experimentant canvis força freqüents i que el darrer reglament de 2003 (RD 1742/2003, de 19 de desembre) acaba de ser derogat per un de nou que va

---

<sup>164</sup> Recordem que l'article 3.5 de la LOE diu que els ensenyaments superiors són l'ensenyament universitari, els ensenyaments artístics superiors, la formació professional de grau superior, els ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau superior i els ensenyaments esportius de grau superior.

<sup>165</sup> Article 44.2 LOE i, en el mateix sentit, i en relació amb els ensenyaments d'arts plàstiques i disseny i ensenyaments esportius, els articles 53.5 i 65.3 LOE.

<sup>166</sup> En el moment de redactar aquest informe hi ha en fase molt avançada un projecte de reglament que ha de regular les condicions per a l'accés als ensenyaments universitaris oficials de grau i els procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles.

<sup>167</sup> DA 7<sup>a</sup> del RD 1538/2006, que fa un recordatori d'anteriors titulacions per accedir als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior.

entrar en vigor al novembre de 2008.<sup>168</sup> En el reglament de 2003 es fan algunes referències a la formació professional, com s'esdevé quan estableix criteris de valoració per a l'admissió d'estudiants considerant els estudis de formació professional fets o la formació acadèmica o professional complementària a la formació acadèmica oficial acreditada (articles 4.3c i d del RD 1742/2003) i, sobretot, quan regula una reserva de places per als estudiants que hagin superat els estudis de formació professional de grau superior (article 14.1b del RD 1742/2003).

El nou reial decret que regula les condicions d'accés als ensenyaments oficials de grau conté, entre d'altres, el procediment d'accés a la universitat de les persones que es trobin en possessió dels títols de tècnic superior dels ensenyaments de formació professional, artístics o esportius (articles 2.4 i 26 del RD 1892/2008). El projecte de reglament disposa que aquestes persones podran accedir directament als ensenyaments universitaris oficials de grau segons les quotes de reserva, que el mateix projecte fixa en no menys del deu per cent ni més del vint per cent de les places ofertes, amb preferència a la vinculació entre títol de formació professional i la branca de coneixement corresponent.

---

<sup>168</sup> RD 1892/2008, de 14 de novembre, que regula les condicions per a l'accés als ensenyaments universitaris oficials de grau i els procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles.

### 3.16. La informació i orientació professional

En l'educació secundària obligatòria, la LOE disposa que es presti especial atenció a l'orientació educativa i professional (article 22.3), així com a l'espai i al moment idonis per a la informació i orientació de l'alumnat, cosa que obliga a oferir un plus d'atenció i assistència als responsables d'aquesta tasca en els centres educatius. Amb caràcter general, quan la LOE s'ocupa de l'aprenentatge al llarg de la vida, subratlla que correspon a les administracions públiques facilitar l'accés a la informació i a l'orientació sobre les ofertes d'aprenentatge permanent i les possibilitats d'accedir-hi (article 5.6).

Tanmateix, és la LOCFP la que entén que la informació i orientació en matèria de formació professional i ocupació és un dels instruments nuclears del SNCFP (article 4.1c). D'aquí que dediqui dos articles a aquest instrument, un per parlar de la finalitat de la informació i orientació i l'altre per parlar de la seva organització (articles 14 i 15).

Les finalitats que enumera la LOCFP són aquestes:

- Informar sobre les oportunitats d'accés a l'ocupació, les possibilitats d'adquisició, avaluació i acreditació de competències i qualificacions professionals.
- Informar i assessorar sobre les diverses ofertes de formació i els possibles itineraris formatius per facilitar la inserció i la reinserció laborals, així com la mobilitat professional en el mercat de treball.

L'organització de la informació i orientació la preveu així la LOCFP:

- En aquesta tasca hi poden participar les administracions educatives i laborals, l'administració local i els agents socials.
- Correspon als serveis d'informació i orientació de les administracions públiques proporcionar informació a tothom, particularment a l'alumnat, a les famílies i als treballadors, tant als ocupats com als desocupats.<sup>169</sup>

El Decret 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació de la formació professional del sistema educatiu, també dedica un capítol a la informació i orientació professional (els articles 42 i 43, que constitueixen el capítol VIII), que tracta també, com la LOCFP, sobre finalitats i d'organització, que desplega amb una mica més de detall, amb una mirada expressa als col·lectius amb més risc d'exclusió social i, raonablement, amb més risc de no tenir accés a la informació del sistema. El Decret 332/1994 també ordena desplegar actuacions d'orientació i informació.<sup>170</sup>

<sup>169</sup> L'article 18 de la Llei 17/2002, de 5 de juliol, d'ordenació del sistema d'ocupació i de creació del SOC, també està dedicat a la informació i l'orientació professionals, en relació més directa amb el món del treball.

<sup>170</sup> Article 2 del Decret 332/1994, de 4 de novembre, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a Catalunya.

La LEC té en compte el paper que poden jugar les administracions locals en matèria d'informació i orientació professional i, en la línia del que proposaven els signants de l'Acord Estratègic de febrer de 2005,<sup>171</sup> disposa que el Departament d'Educació pot establir mecanismes de col·laboració amb l'administració local i amb els agents socials per facilitar informació i orientació a l'alumnat (article 63.4).

---

<sup>171</sup> En la mesura 12<sup>a</sup> de les proposades en l'Acord Estratègic per a la Internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, de 16 de febrer de 2005, s'advocava per establir programes de tutoria i orientació escolar i professional impulsats per les administracions locals.

### 3.17. El rol de les administracions locals en la FPR

El sistema educatiu, formació professional inicial inclosa, ha estat tradicionalment assumpte d'una sola administració, l'educativa. Les altres administracions, com ara les locals, han vingut ocupant un lloc molt marginal i d'intendència. La formació professional més directament lligada al món del treball s'ha situat en l'òrbita de l'administració laboral i, en el seu cas, dels agents socials. Aquest paper, o no paper, de les administracions locals sembla replantejar-se, sobretot a Catalunya, on la presència dels ajuntaments més enllà de les seves competències pròpies clàssiques<sup>172</sup> és força general, amb especial incidència en alguns ensenyaments,<sup>173</sup> i on la vocació descentralitzadora es fa especialment visible en la LEC. Així, pel que fa a l'àmbit de la formació professional o a àmbits limítrofes, i sense perjudici d'algunes al·lusions als ajuntaments i a la formació professional que fa la LOE,<sup>174</sup> és la LEC la llei que al·ludeix als ens locals en més moments:

- En referència a l'ESO, es fa esment a la col·laboració dels ajuntaments en els programes de diversificació curricular amb activitats fora de l'escola (article 59.4). En relació amb els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI), es diu que el desenvolupament d'aquests programes és funció del Departament d'Educació amb participació dels municipis (article 159.3a novè), o que es poden fer, entre altres, en espais dependents dels ens locals (article 60.4).
- Ja en referència a la formació professional, la LEC diu que el govern, amb la participació dels agents socials i dels ens locals, planifica l'oferta d'estudis de formació professional segons les necessitats del territori (article 62.3), o que els municipis participen en la coordinació de la formació professional amb l'entorn territorial i empresarial.
- També apareixen ben dibuixats els ajuntaments quan es fa esment a les funcions informatives i orientadores en la relació formació-treball, com s'ha dit (article 63.4) o quan la LEC assenyala que els consorcis<sup>175</sup> poden desenvolupar accions educatives que concretin prioritats sectorials o territorials en coresponsabilitat amb la Generalitat (article 162.4).

En els diversos reglaments que s'ocupen de la formació professional no abunden les referències a les administracions locals. En aquest sentit és significatiu que,

<sup>172</sup> La participació en la programació de l'ensenyament i la cooperació amb l'Administració educativa en la creació, la construcció i el manteniment dels centres docents públics; la intervenció en els òrgans de gestió dels centres docents i la participació en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria, segons l'article 66.3 o del DL 2/2003, de 28 d'abril, pel qual s'aprova el text refós de la Llei municipal i de règim local de Catalunya (LMRLC), amb redacció semblant a la de l'article 25.2 n de la Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les Bases de Règim Local (LBRL), que no ha variat després de les successives modificacions que ha experimentat aquesta Llei.

<sup>173</sup> L'article 9.1 de la Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults, per exemple, fa una referència expressa als ajuntaments com a principals col·laboradors per a la consecució dels objectius de la Llei.

<sup>174</sup> L'article 30.5 de la LOE preveu la participació dels ajuntaments en els PQPI i l'article 42.1 recapta la col·laboració de les administracions locals per programar l'oferta de la FP.

<sup>175</sup> La figura del consorci —o altra fórmula jurídica equivalent— que preveu la LEC (article 162.4) és el format per l'Administració educativa i un ens local, no ben bé el mateix que preveia l'Acord Estratègic pels centres integrats de formació professional integrat per les conselleries d'Educació i Treball, els agents socials i els ajuntaments, però que podria no estar-hi lluny.

quan el RD 1538/2006, de 15 de desembre, d'ordenació de la formació professional del sistema educatiu, demana el concurs de tothom per a una tasca que té tanta raó de ser en seu territorial com és la d'informació i l'orientació, no faci esment a les administracions locals.<sup>176</sup> Tanmateix, en la normativa catalana, es tenen més en compte<sup>177</sup> els ens locals, encara que generalment en tasques informatives i/o d'intendència.<sup>178</sup>

A nivell institucional, els ajuntaments són avui presents en diversos organismes de participació tant estatals com catalans. Així, a nivell estatal, són presents en el Consejo Escolar del Estado (regulat avui pel RD 694/2007, d'1 de juny) i a Catalunya en el Consell Escolar de Catalunya, en els consells escolars territorials i, quan hi són, també en els consells escolars municipals,<sup>179</sup> òrgans pensats sobretot per participar en la programació de l'ensenyament i que realitzen moltes altres funcions en el terreny de la consulta, de l'informe i de la proposta. En tot cas, és en aquests òrgans on es dirimeixen les qüestions que afecten específicament la formació professional del sistema educatiu.

Tanmateix, també són presents els ajuntaments en el Consell Català de Formació Professional,<sup>180</sup> —encara que no ho són en el seu homòleg de l'Estat, el Consejo General de Formación Profesional, creat per la Llei 1/1986, modificada per la Llei 19/1997—i en el Consell de Direcció del Servei d'Ocupació de Catalunya (article 14.1 e de la Llei 17/2002, de 5 de juliol, d'ordenació del sistema d'ocupació i de creació del SOC).

---

<sup>176</sup> L'article 43.1 del RD 1538/2006, de 15 de desembre, sí que fa esment a les administracions educatives i laborals, a d'altres entitats públiques i privades en general i als agents socials.

<sup>177</sup> Com el cas del Decret 123/2002, de 16 d'abril, sobre els antics programes de garantia social, que preveia convenis específics de col·laboració entre l'Administració educativa i les administracions locals (article 7.3).

<sup>178</sup> Els articles 17 i 18 de la resolució 2390/2008, de 14 de juliol, que convoca, per al curs acadèmic 2008-2009, el procés per acreditar competències professionals relatives a unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior de determinats cicles formatius.

<sup>179</sup> Segons el que estableix la Llei 25/1985, de 10 de desembre, derogada per la LEC que, en aquest sentit, no aporta novetats significatives (de l'article 171 al 173 LEC).

<sup>180</sup> Segons el que disposa l'article 5.3 f) del Decret 176/2003, de 8 de juliol, que crea l'ICQP, Decret que també refà l'article 174 de la LEC.

### 3.18. El rol dels agents socials i econòmics en la FPR

Les dinàmiques del sistema educatiu, que afecten també, encara que en menor mesura, la formació professional reglada, no deixen massa espai als agents socials. El mateix Pacte Nacional per a l'Educació, si bé acaben signant-lo també les grans centrals sindicals, no el signen les grans patronals i és només signat per les patronals del sector, una mica com si la formació del sistema educatiu fos un assumpte intern. Certament que, en l'àmbit de la formació professional, els agents socials hi són molt més presents com s'ha anat apuntant al llarg d'aquest treball. S'ha vist, entre d'altres, que la LOCFP crida a la col·laboració de les empreses per al desenvolupament del SNCFP (article 6), als agents socials a participar en la informació i l'orientació professional i a tenir en compte la formació professional en la negociació col·lectiva (article 15). La LOE també, entre d'altres, fa una crida a les entitats empresarials i sindicals a participar en els PQPI (article 30.5) i en l'educació de persones adultes (article 66.2). S'ha vist també com la LODE (article 56) i la LOE (article 126) preveuen la presència d'un representant de les institucions empresarials en els consells escolars dels centres públics i concertats que imparteixin formació professional.

Els agents socials sí que són en tot cas presents en els diversos òrgans de participació existents, tant de l'Estat com de Catalunya, tant de naturalesa bàsicament educativa com de naturalesa bàsicament laboral. Les organitzacions patronals i sindicals són presents, a nivell estatal, en el Consejo Económico y Social (creat per la Llei 21/1991, de 17 de juny) i en el Consejo General de Formación Profesional (creat per la Llei 1/1986, de 7 de gener, modificada per la Llei 19/1997, de 9 de juny) —organismes de participació que juguen un paper de consulta, d'informació i de proposta importants en l'àmbit del treball i, particularment el segon, en l'àmbit de la formació professional— i en el Consejo Escolar del Estado (regulat pel RD 694/2007, d'1 de juny), màxim òrgan de participació en educació en l'àmbit de l'Estat.

A Catalunya, els agents socials són presents, entre d'altres, en el Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (creat per la Llei 7/2005, de 8 de juny, i regulat pel Decret 43/2007, de 20 de febrer) i en els altres consells que s'han constituït en algunes ciutats —com són Barcelona o Terrassa—, en el Consell de Direcció del Servei Català d'Ocupació (article 14), en el Consell Català de Formació Professional (actualment previst a l'article 5.3 del Decret 176/2003), en el Consell Escolar de Catalunya i en els consells escolars territorials i municipals (abans previstos en la Llei 25/1985, derogada per la LEC; actualment, previstos en els articles 172 i 173 de la LEC).





#### **4. IMPLANTACIÓ DE LES RECOMANACIONS I MESURES SOBRE FORMACIÓ PROFESSIONAL A CATALUNYA**

Als apartats anteriors s'ha observat l'evolució normativa de la formació professional, així com l'evolució dels grans temes sobre la formació professional que es veuen reflectits en la normativa, però també en d'altres documents de treball de les institucions que tenen un paper important en la regulació de la FP a tots els nivells, internacional, comunitari, estatal i català. La major part de recomanacions genèriques són compartides per la formació professional i per l'educació en general. De fet, com ja s'ha apuntat, cada cop les fronteres entre educació i formació són més febles, fins i tot entre el que s'ha anomenat educació reglada i no reglada. Per tant, hi ha tot un discurs sobre formació professional que equival al discurs sobre el capital humà i que tendeix a ser genèric: la inversió en si mateixa és positiva, afavoreix la competitivitat i la cohesió social, la mobilitat i les possibilitats de promoció personal i social, etc.

Aquests objectius i aquestes funcions són tan genèrics perquè han de formar part del consens sociopolític, és a dir, han de poder ser compartides pels corrents ideològics majoritaris i pels agents socials legitimats per a la negociació de les agendes públiques d'educació. Però precisament per aquesta generalitat que esdevé sovint ambigüitat es fa difícil contrastar aquests objectius amb la realitat. L'operativització de conceptes i la recerca d'indicadors és una tasca en principi tècnica, però que està sotmesa a la interpretació dels mateixos conceptes. Un exemple paradigmàtic és el concepte de qualitat. Tothom en vol, de qualitat educativa, però quan es tracta de definir-la amb precisió i de trobar indicadors dels diferents interessos i dels diferents enfocaments teòrics i ideològics, llavors ens adonem que s'està parlant de coses diferents amb el mateix nom.

Certament, amb l'estratègia de Lisboa es va fer un esforç considerable de consensuar uns indicadors per arribar a l'objectiu de la Unió Europea de ser la zona del món més competitiva i amb més cohesió social l'any 2010. En el terreny educatiu hi ha dos objectius en els quals la formació professional pot tenir i té un paper destacat: la reducció de la proporció de joves que surten del sistema educatiu sense una mínima qualificació (al 10%) i l'augment de la proporció de joves de 22 anys que surten del sistema educatiu amb un títol d'ensenyament secundari superior (al 85%). El que ja no està tan clar és mitjançant quins mecanismes concrets cada país avançarà per aconseguir aquestes fites. Més endavant s'aprofundirà en aquesta qüestió.

Si es parla de la formació professional de forma específica, i de la formació professional inicial vinculada al sistema educatiu, malgrat les dificultats apuntades, es poden resumir les recomanacions i directrius en els punts següents:

- a) Adequació de la formació a les necessitats de qualificació del sistema productiu.
- b) Augment de la capacitat d'atracció de la FP mitjançant sistemes d'informació i orientació i de mesures organitzatives i didàctiques.
- c) Integració de la formació professional inicial amb la formació per a l'ocupació i amb l'acreditació de l'experiència laboral.

- d) Augment de la mobilitat i de la transferència internacional de crèdits formatius.

Vegem ara, amb les dades disponibles, quin és el grau d'implantació i de seguiment d'aquests objectius.

## 4.1. Metodologia

Tot procés d'avaluació necessita recollir dades per determinar si els objectius que es persegueixen s'han assolit o no o en quin grau s'han assolit. Pel que fa al nostre objecte d'avaluació, la FPR, ha semblat pertinent combinar dos tipus d'estratègies, la quantitativa i la qualitativa.

Respecte de l'estratègia quantitativa, s'han recollit i analitzat les fonts estadístiques següents:

- a) Dades oficials publicades pel Departament d'Educació i altres organismes oficials (IDESCAT, INE).
- b) Dades demanades específicament al Departament d'Educació per a l'elaboració d'aquest informe i també a d'altres organismes i institucions (Consell de Cambres de Catalunya, ICQP, IDESCAT).
- c) Dades secundàries publicades en d'altres informes i estudis sobre el sistema educatiu català.
- d) Dades obtingudes a partir de l'explotació de l'ETEFIL (INE, 2005), en alguns casos s'han agafat les dades de les mostres de nivell espanyol i en d'altres s'ha pogut desagregar a escala de Catalunya.

Des d'un punt de vista epistemològic, hi ha aspectes i dimensions de la formació professional importants per a la seva avaluació que no poden ser copsats per les dades quantitatives. A més, les dades disponibles tenen alguns dèficits importants, com es detallarà més endavant. Per aquestes dues raons, es va considerar oportú i raonable completar l'avaluació amb un recull de dades qualitatives obtingudes mitjançant entrevistes a informants clau de diferents institucions de l'àmbit de la formació professional. Òbviament, no es pretenia fer una mostra representativa ni recollir l'opinió majoritària dels professionals del sector, això quedava fora del nostre abast. La funció fonamental d'aquestes entrevistes era obtenir informació que permetés interpretar millor les dades estadístiques i que aportés pistes per a aquells àmbits on aquestes dades estadístiques eren escasses o no pertinents. Per això es va fer una selecció de centres i de persones per fer les entrevistes en profunditat. El criteri que s'ha seguit per seleccionar aquests centres és el següent:

- Centres integrats de formació: d'acord amb el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, s'han triat els quatre centres que van ser designats centres integrats l'any 2005 en l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana. Per tant, són els centres que han tingut una trajectòria més llarga i que podien aportar la seva experiència. Aquests quatre centres són: IES Lacetània, IES La Garrotxa, CIFO Tarragona i CIFO Sant Feliu. A cada centre s'han entrevistat diferents persones, càrrecs directius (directors, coordinadors FP, responsables FCT o relacions amb les empreses) i professorat implicat en l'orientació, la innovació i la mobilitat. S'han entrevistat setze persones d'aquests quatre centres.
- Agències locals: el paper del territori és molt important en la intermediació entre demanda i oferta i també en les possibilitats d'articular de forma integrada els diferents subsistemes de formació. S'han triat les dues agències

que més han desenvolupat aquests temes: la Fundació BCN Formació Professional i el Consell de la Formació Professional de Terrassa. S'han entrevistat quatre persones vinculades a aquestes dues entitats.

- Consell General de Cambres de Comerç de Catalunya: per la seva importància en la gestió de la formació en centres de treball i per la seva visió "externa" de la FPR, ha semblat rellevant incloure-la en el llistat d'institucions a visitar. S'han entrevistat dues persones d'aquesta institució.

- Departament d'Educació: s'han incorporat dues entrevistes als responsables del Servei d'informació i orientació professional i del Servei de mobilitat perquè són dues àrees en què les dades publicades són escasses. S'han entrevistat dues persones vinculades a aquests serveis.

- Institut Català de les Qualificacions Professionals: com a responsable tècnic del disseny del model d'integració dels diferents sistemes de formació professional, ha semblat oportú obtenir informació més qualitativa sobre l'evolució d'aquesta integració dels seus responsables. S'ha entrevistat una persona.

El model d'entrevista que s'ha seguit és el d'entrevista en semi-profunditat focalitzada a partir d'un guió de preguntes obertes elaborats per l'equip d'avaluació, un guió personalitzat segons el càrrec o la responsabilitat de la persona entrevistada i afavoridor d'una conversa fluida sobre els temes proposats. Les entrevistes s'han fet entre el novembre i el desembre del 2008.

## 4.2. L'adequació de la FPR a les necessitats del sistema productiu

L'adequació de la formació professional reglada (FPR) a les necessitats de qualificació i a les demandes d'ocupació és una necessitat àmpliament demandada per les instàncies europees, internacionals i nacionals, així com per la majoria d'agents socials i econòmics i també per la comunitat científica. Hi ha un ampli consens perquè la formació professional (tant la reglada com la no reglada) s'ajusti a les necessitats i demandes dels diferents sectors econòmics i professionals. Per exemple, la Cambra de Comerç de Barcelona té un Observatori de la Formació que "té com a objectiu oferir informes anuals de seguiment de les necessitats formatives de les empreses i fer-ne difusió. Aquests informes contenen estudis i recomanacions per tal d'adequar l'oferta de formació continuada i professional a les necessitats de les empreses" (Cambra de Comerç de Barcelona, 2008). Des del punt de vista sindical, a tall d'exemple, hi ha l'afirmació del Programa d'Acció aprovat pel Consell Confederal de Comissions Obreres el juny del 2008 que diu que cal "buscar la coherència entre niveles y especialidades educativas y las demandas del mercado de trabajo mediante la prospección y la orientación" (CCOO, 2008).

De fet, una de les atribucions que té el Consell Català de Formació Professional és la de "proposar criteris per a l'adaptació de l'oferta formativa professional a les necessitats del mercat laboral" (CCFP, 2008) i això queda plasmat en el II Pla General de Formació Professional de Catalunya, que proposa "una actualització i reconceptualització de l'oferta adequada a les necessitats del món productiu i a la ràpida evolució en les professions i en el teixit productiu, incorporant una perspectiva d'igualtat d'oportunitats" (punt 3 del Pla). Aquesta breu mostra de declaracions dels diferents agents socials dona una idea de la funció que hauria de tenir la formació professional —i per extensió, el sistema educatiu— respecte al sistema productiu. En el document del II Pla General de Formació Professional de Catalunya hi ha el matís de la igualtat d'oportunitats, en el sentit que l'adequació de la formació a les necessitats productives ha d'acompanyar-se de polítiques que afavoreixin l'accés en igualtat de condicions.

Aquesta funció de la FP expressada de forma tan genèrica és fàcil d'assumir, però a l'hora de concretar en què consisteix aquest ajustament les dificultats per fer aquest exercici són molt grans, i més quan es pretén traduir el diagnòstic dels possibles desajustaments a propostes de planificació educativa. És molt complex determinar si l'oferta formativa s'ajusta a les necessitats del mercat de treball o dels sectors productius i de serveis, fonamentalment per dues raons: no està clar que es puguin definir les demandes de qualificació a curt i mitjà termini, i no es tenen en compte les característiques de l'oferta de producció de competències i qualificacions vinculades al sistema educatiu (Planas, 2001). Per això, en aquest apartat s'analitzarà en primer lloc l'evolució dels darrers anys del sistema productiu i del mercat de treball, per situar el debat sobre les necessitats i la demanda de qualificació i competències de la mà d'obra. En segon lloc, s'analitzarà l'evolució de l'oferta, és a dir, com han canviat el sistema educatiu i la producció de competències. En tercer lloc, es farà una anàlisi de les diferents propostes de mesura de l'adequació o no adequació entre oferta i demanda. Finalment, s'exposaran algunes conclusions sobre aquesta qüestió i es

concretaran algunes propostes per a l'ajustament de la formació professional reglada a les demandes del teixit productiu.

#### **4.2.1. L'evolució del mercat de treball i les demandes de qualificació**

Els canvis econòmics de la darrera dècada han estat considerables. Hi ha un consens considerable en la comunitat científica sobre la profunditat i irreversibilitat d'aquests canvis que han modificat substancialment el mercat de treball i les demandes de competències dels treballadors (Castells, 1996). Hi ha un conjunt de factors o d'elements d'aquest canvi que responen al ja conegut fenomen de la globalització, d'altres són comuns a les economies madures i d'altres són específics de l'economia catalana. Tots ells tenen incidència en les necessitats de competències per part dels treballadors. En destaquen els següents:

A nivell global:

- a) Augment de la internacionalització de l'intercanvi de béns i serveis i de la competència entre països, territoris i empreses.
- b) Informacionalisme, és a dir, augment de la importància del processament de la informació com a base dels processos productius i desplaçament del processament de matèria.
- c) Post-fordisme: nova forma d'organització del treball basada en la individualització de les relacions laborals, la desregulació dels convenis col·lectius, la flexibilització i noves formes de producció més horitzontals.
- d) Empresa-xarxa: transformació de l'empresa en una xarxa de centres de producció amb l'augment de l'externalització i la subcontractació.

A nivell de les economies madures:

- a) Deslocalització de la producció: exportació de centres de producció a països i territoris amb menors costos de mà d'obra i d'altres avantatges fiscals i mediambientals, en principi amb una retenció dels processos de més valor afegit, com ara el disseny, la investigació i la comercialització, però també amb riscos de deslocalització.
- b) Terciarització: en part com a conseqüència del punt anterior i com a conseqüència de l'externalització, augmenten els serveis a les empreses, però també augmenten els serveis a les persones vinculades a necessitats d'atenció personal (salut, educació, benestar) o a demandes de lleure, així com també les anomenades indústries culturals.
- c) Canvi cultural: els canvis en els valors també incideixen en les formes d'organització de les empreses i en les competències necessàries per a desenvolupar les tasques productives. Per exemple, l'augment de la sensibilitat per al medi ambient, la seguretat o la responsabilitat social corporativa.

Aquests són els elements de context que afecten l'economia catalana i el mercat de treball. Però també hi ha algunes característiques pròpies que cal analitzar per

entendre les demandes específiques de qualificació que es fan al sistema formatiu (Oroval i Escardíbul, 2007; Homs, 2007; Oliver, Raymon i Sala, 2001):

- a) Creixement molt important de sectors intensius de mà d'obra, construcció i hosteleria, que ha fet que la demanda d'ocupació de baixa qualificació sigui elevada en el període 2000-2006.
- b) Reorganització del teixit productiu amb la deslocalització dels sectors més vulnerables a la competència internacional i especialització en innovació i serveis.
- c) Creixement econòmic afavorit per transformacions demogràfiques, moderació salarial, aportació de fons europeus i polítiques fiscals i monetàries favorables (reducció d'impostos i baixos tipus d'interès).

Aquests analistes destaquen, però, els importants desequilibris d'aquest model de creixement, basat en activitats intensives de mà d'obra poc qualificada i amb condicions precàries, amb poca inversió en investigació i desenvolupament, amb la producció de productes de poc valor afegit i amb un elevat dèficit en béns energètics, de consum i de capital.

L'evolució dels sectors d'activitat i de la qualificació de les ocupacions es presenten a les taules següents:

**Taula 1. Evolució de la població ocupada per sectors CCAE (Classificació Catalana d'Activitats Econòmiques) 2000-2007 (percentatges)**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura, ramaderia, silv. i pesca</b>	2,63	2,58	2,50	2,51	2,32	2,44	2,55	2,18
<b>Energia, química, cautxú i metal·lúrgia</b>	8,84	8,29	8,76	8,82	7,84	7,42	7,73	7,37
<b>Alimentació, tèxtil, fusta, paper i edició</b>	10,33	10,64	10,03	8,38	8,49	8,85	8,06	6,82
<b>Maquinària, mat. elèctric i de transport</b>	8,57	9,82	9,45	9,01	7,98	7,55	7,29	7,52
<b>Construcció</b>	9,77	10,43	10,43	11,03	11,30	10,59	12,01	12,52
<b>Comerç, hoteleria i reparacions</b>	21,31	20,81	19,88	20,94	20,72	20,36	20,58	20,61
<b>Transports i telecomunicacions</b>	6,02	6,11	7,32	6,53	6,21	6,79	6,10	6,47
<b>Serveis financers a empreses i lloguers</b>	11,75	11,27	11,16	11,64	12,19	12,17	12,85	13,68
<b>Administració pública, educació i sanitat</b>	14,25	13,63	14,23	14,65	15,87	16,49	15,29	15,21
<b>Altres serveis col·lectius</b>	6,53	6,41	6,22	6,48	7,08	7,35	7,56	7,62
<b>Total (absoluts en milers)</b>	100 (2765,7)	100 (2825,8)	100 (2857,9)	100 (3003,9)	100 (3106,5)	100 (3291,1)	100 (3418,7)	100 (3510,6)

Font: IDESCAT a partir de dades de l'EPA.



**Taula 2. Evolució de les categories professionals CCO (Classificació Catalana d'Ocupacions) de la població ocupada 2000-2007 (percentatges)<sup>181</sup>**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Directius administració i empresa</b>	8,03	8,47	8,32	7,94	7,57	7,65	7,95	7,77
<b>Tècnics i professionals científics i intel·lectuals</b>	11,12	11,29	11,55	11,38	14,20	12,49	12,28	12,12
<b>Tècnics i professionals de suport</b>	10,79	10,83	10,05	10,12	10,41	12,21	11,11	10,80
<b>Empleats administratius</b>	12,92	12,50	12,75	13,13	11,80	11,60	12,61	13,19
<b>Treballadors serveis de restauració, personals, comerç</b>	14,59	13,43	13,61	14,08	14,29	14,15	15,01	14,22
<b>Treballadors qualificats agraris i pesquers</b>	2,29	2,06	1,95	1,97	1,94	1,97	2,00	1,64
<b>Treballadors qualificats manufactures i construcció</b>	16,81	17,66	17,51	17,18	16,77	16,55	15,96	15,85
<b>Operadors d'instal·lacions i maquinària</b>	11,99	12,32	12,55	11,72	11,74	11,29	11,09	11,38
<b>Treballadors no qualificats</b>	11,40	11,39	11,66	12,45	12,21	12,05	11,97	13,01
<b>Forces armades</b>	0,05	0,05	0,04	0,03	0,03	0,04	0,02	0,02
<b>Total (absolut en milers)</b>	100 (2765,7)	100 (2825,8)	100 (2857,9)	100 (3003,9)	100 (3106,5)	100 (3291,1)	100 (3418,7)	100 (3510,6)

Font: IDESCAT a partir de dades de l'EPA.

Aquestes dades confirmen el gran ritme de creixement d'ocupació en el període de referència, el pes important que tenen el sector d'hosteleria, tot i que no ha crescut el pes percentual, i el de la construcció (que ha passat del 9,7 al 12,5%), l'augment en general dels serveis i la pèrdua de pes dels sectors industrials com ara l'alimentació i el tèxtil (que ha perdut el 16% de la població ocupada). Si s'analitzen les dades d'afiliació a la Seguretat Social (taula 1 de l'annex estadístic), hi ha algunes diferències en la classificació i en l'evolució. Si es fixa l'any 2000 com a base 100, l'any 2007 els sectors que han crescut més han estat informàtica (181), sanitat (167), immobles (165), agricultura (148) i construcció (139). Els sectors que han perdut efectius han estat els industrials (entre 89 i 92). Com es pot veure, la desindustrialització es tradueix en la menor ocupació a la indústria i l'augment dels serveis i la construcció, tot i que no necessàriament l'hoteleria i el turisme tenen el paper destacat que sovint se'ls atribueix.

<sup>181</sup> Vegeu les dades absolutes a la taula 3 de l'annex 5.1.

Respecte a l'estructura de qualificacions, es pot veure que els treballadors no qualificats han passat de l'11,4% al 13%. És a dir, ha augmentat relativament poc el seu pes relatiu, però si s'observen els valors absoluts la conclusió és una altra. Si l'any 2000 és la base 100, l'any 2007 s'observa que els treballadors no qualificats han augmentat pràcticament un 45% (taula 2 de l'annex estadístic). L'augment de tècnics i administratius ha estat molt menor, però també significatiu, al voltant del 30%.

A partir d'aquestes dades, els agents socials i polítics i els analistes coincideixen que cal canviar el model productiu de l'economia catalana, deixar de competir amb baixos salaris i amb activitats de poc valor afegit i orientar-la cap a la societat del coneixement, amb més inversió en I+D i en capital humà. Per això totes les mirades apunten als sistemes educatius en general, i a la formació professional en particular, per enfrontar-se a aquest nou enfocament econòmic.

La traducció dels canvis en l'economia i en el mercat de treball en la demanda de qualificacions i competències no és fàcil. Hi ha unes demandes genèriques, i sovint ambigües, sobre l'adaptació al canvi, la flexibilitat i la capacitat d'iniciativa, o sobre les anomenades competències bàsiques.<sup>182</sup> Alguns autors fins i tot apunten que aquestes competències genèriques són o seran més importants que les competències tècniques (Hermosilla, 2003). Però aquestes competències també canvien i l'evolució dels diferents sectors i activitats econòmiques donen pistes, però són només això, pistes. És molt difícil preveure a mitjà i llarg termini les necessitats de competències dels diferents sectors i subsectors i com es tradueixen aquestes competències en itineraris formatius que condueixen a qualificacions, com es veurà més endavant.

#### ***4.2.2. L'evolució del sistema educatiu i de la formació professional***

Els anys 2000-2006 són el període final de l'expansió educativa que comença als països desenvolupats a mitjans del segle XX i que a Catalunya i Espanya comença als anys 70. Aquesta expansió educativa transforma radicalment el sistema educatiu, que es converteix en una escola de masses, amb una escolarització del pràcticament cent per cent de tota la població en l'ensenyament obligatori (primari i secundari inferior), un 70-80% de la població jove en l'escola secundària superior i un 30-40% de cada cohort que arriba a la universitat. Les causes d'aquesta expansió són variades. Durant molts anys la teoria del capital humà va explicar aquest augment com una inversió que feien els individus i les famílies i com una resposta a la necessitat de les economies dels països industrialitzats, que demandaven una mà d'obra més qualificada. Però també hi ha altres factors no econòmics que expliquen aquest augment constant de la demanda educativa (Béduwé i Planas, 2003) com ara la utilització de l'educació per part de les famílies com a estratègia de mobilitat social o la utilització per part de l'Estat com a element de consens ideològic i de cohesió social per afavorir la igualtat d'oportunitats.

---

<sup>182</sup> Una de les persones entrevistades analitzava aquesta demanda genèrica com a producte de la insatisfacció de la formació especialitzada.

Hi ha alguns estudis (Planas, Sala i Vivas, 2004; López Blasco, 2005) que mostren una aturada d'aquesta expansió educativa o que indiquen que ha arribat un canvi de tendència i les noves generacions ja no estudien tants anys com les precedents. Les dades sobre l'evolució del nivell d'estudis de la població catalana entre 25 i 34 anys ho confirmen:

**Taula 3. Evolució del nivell d'estudis de la població de 25 a 34 anys, 2000-2007 (percentatges)<sup>183</sup>**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Analfabets i educació primària</b>	9,57	7,36	6,96	7,75	8,08	10,08	10,25	10,71
<b>Educació secundària 1a etapa</b>	29,50	31,74	31,96	29,83	27,68	25,68	25,93	24,34
<b>Educació secundària 2a etapa</b>	25,42	23,88	22,34	23,01	23,92	23,49	24,81	27,57
<b>Educació superior</b>	35,49	37,03	38,74	39,41	40,31	40,76	39,02	37,38
<b>Total (absoluts en milers)</b>	100 (1.044,4)	100 (1.069,1)	100 (1097,9)	100 (1.134,4)	100 (1.166,7)	100 (1.196)	100 (1.220)	100 (1.238,5)

Font: IDESCAT a partir de dades de l'EPA.

Com es pot veure a la taula 3, la població entre 25 i 34 anys que en la seva majoria ja ha acabat el seu itinerari de formació inicial, presenta aquesta estructura polaritzada entre un 35-40% amb estudis superiors i un 35-40% amb estudis bàsics. Però a partir de l'any 2005 hi ha un canvi de tendència: el pes de les persones amb estudis superiors disminueix per primer cop i augmenta el nombre de persones amb educació secundària de segona etapa. Caldrà confirmar en els propers anys si aquesta tendència continua. Les causes d'aquesta evolució podrien tenir a veure amb la pèrdua de valor dels títols acadèmics, o millor dit, amb la transformació de condició suficient a condició necessària per a una bona inserció laboral i per a la mobilitat social. Aquesta devaluació havia funcionat durant els anys 80 i 90 com a causa de l'augment de la demanda educativa, ja que per obtenir la mateixa posició calia invertir més en educació, i per això s'explicaria en part l'augment dels màsters universitaris. Però és possible que l'aparició del fenomen de la sobrequalificació i dels "mileuristes" hagi començat a tenir una certa incidència en la demanda d'educació superior. A més, aquest estancament coincideix amb la baixada demogràfica: segons dades d'IDESCAT, l'any 2007 el grup d'edat de 25-34 anys tenia 1.238.500 persones i el grup d'edat de 16-24 només 690.000. Aquesta doble conjuntura farà que la presència de mà d'obra jove i qualificada pugui arribar a ser escassa (Planas, Sala i Vivas, 2004).

<sup>183</sup> Vegeu les dades més desagregades a la taula 4 de l'annex 5.1.

Les dades d'IDESCAT no permeten saber l'evolució de la formació professional, que queda incorporada, i per tant diluïda, en l'ensenyament secundari. La darrera *Enquesta a la Joventut 2007* (Miret, Pau *et al.*, 2008) dóna una idea de l'evolució de la població jove amb el títol de FP. Si l'any 2002 el 28,3% dels joves entre 25 i 29 anys tenien un títol de FP (9,9 de grau mitjà i 18,4 de grau superior), l'any 2007 aquest percentatge era del 28,1 (11,4 de grau mitjà i 16,7 de grau superior). Com es pot veure, el percentatge no varia gaire, però sí que canvia una mica la distribució interna entre grau mitjà i grau superior. Cal dir que aquests són els percentatges de l'enquesta, no de la població, ja que el col·lectiu de joves sense cap titulació està infrarepresentat i per tant, els altres col·lectius estan sobrerepresentats. En qualsevol cas, hi ha un element de contrast que mostra que al llarg d'aquest període la formació professional no ha guanyat pes respecte a la formació acadèmica (batxillerat-universitat), com més endavant s'analitzarà en detall.

Si en la cúspide de la piràmide educativa es troba aquest estancament, també es hi ha una manca de demanda en la base, és a dir, en acabar l'ensenyament obligatori. Encara que s'observin diferències importants entre els països de l'OCDE, fa temps que es va detectar que les taxes de fracàs escolar en la majoria de països havien deixat de disminuir al llarg dels anys 80 i 90 i que cada país havia arribat a una mena de llindar molt difícil de reduir (Planas, García i Casal, 1999). Analitzar les causes d'aquest fracàs escolar depassa els objectius d'aquest informe, però té una conseqüència òbvia: es fa difícil augmentar la taxa d'escolarització en l'ensenyament postobligatori si no disminueix la taxa de fracàs escolar. Precisament dos dels objectius de Lisboa recollits en molts altres documents de les diferents agendes nacionals i internacionals tenen a veure amb aquesta qüestió: reduir la taxa de fracàs al 10% i arribar al 85% de la població de 22 anys amb estudis secundaris superiors. Segons el darrer informe de seguiment dels objectius de Lisboa, Espanya i Luxemburg són els únics països que no només no s'han acostat a aquests objectius sinó que se n'han allunyat (Comission of the European Communities, 2008). En concret, a Espanya ha passat del 66% al 61% la proporció de joves de 22 anys que ha completat estudis secundaris superiors.

En qualsevol cas, el gran creixement de la demanda educativa de les darreres dècades ha provocat o induït grans canvis en l'ensenyament secundari i superior. Pel que fa a l'ensenyament secundari, la creació de vies professionals va ser la resposta a l'augment de la demanda educativa, ja que la via acadèmica no podia absorbir aquesta demanda sense devaluar-se (Carabaña, 1997). Aquesta és una característica comuna a la majoria de països: la formació professional sempre té un caràcter menys noble o subsidiari en els sistemes educatius. Fins i tot en els països de tradició germànica amb la formació dual, el batxillerat té un prestigi social superior a la formació professional. I pel que fa a l'ensenyament superior, ha tingut una evolució similar en el sentit que a mesura que s'anava "massificant", és a dir, augmentant el percentatge de cada cohort que hi arribava, s'ha anat estenent la preocupació per la inserció laboral dels graduats i s'han introduït reformes en el currículum perquè tingui més present les necessitats dels sectors productius, de serveis i professionals de referència. El procés de Bolonya està inspirat per aquesta preocupació, entre d'altres motius.

Això té a veure amb un fenomen que s'està produint com a mínim a Europa, que és el desdibuixament de la formació professional, des del punt de vista del concepte i també des del punt de vista de la separació tradicional entre educació reglada i no reglada, incial i contínua (Planas, Merino i Sánchez, 2008). En els darrers informes del CEDEFOP es parla de *Vocational Education and Training* (VET) i s'assimila formació i educació professional a capital humà. Per tant, també s'inclouen en l'anàlisi l'ensenyament superior i d'altres espais de producció de competències més enllà de la formació professional reglada. A més, a partir de les reformes educatives de la darrera dècada, en molts països europeus s'han desdibuixat algunes de les fronteres clàssiques entre la formació acadèmica i la formació professional, per la qual cosa cada cop és i serà més difícil separar nítidament el que és formació professional del que no ho és.

Aquestes tendències afecten òbviament el sistema educatiu espanyol i català, tot i que a partir d'unes característiques específiques. La més clara és la diferència amb molts països de l'OCDE en el nombre d'alumnes que no superen l'ensenyament obligatori i en el nombre de joves matriculats a la universitat (OCDE, 2008),<sup>184</sup> magnituds que són clarament superiors en el cas espanyol que en la mitjana dels països desenvolupats. La conseqüència d'aquest fet és que hi ha una presència molt menor de matriculats i titulats de formació professional. Això és tradueix, segons molts autors (Oroval i Escardíbul, 2007; Oliver, Raymon i Sala, 2001; Homs, 2007), en un excés d'oferta de mà d'obra molt qualificada i molt poc qualificada i en una escassetat de qualificacions intermèdies i amb orientació professional, que és precisament el que se suposa que necessita el mercat de treball de Catalunya. Aquests desequilibris estan àmpliament recollits en les demandes dels agents socials, que reclamen precisament més formació de nivell secundari postobligatori amb orientació professionalitzadora.

La reforma educativa aplicada amb la promulgació de la LOGSE l'any 1990 ja tenia com a objectiu modificar aquesta estructura per homologar-la als països europeus, i per això va modificar profundament la formació professional. La dècada dels 90 van ser uns anys de transició del model dissenyat amb la Llei General d'Educació de l'any 1970 al nou model dissenyat per la LOGSE. Es pot dir que l'any 2000 ja està pràcticament generalitzat el nou sistema i que durant els cursos següents es van consolidant la nova estructura, l'ESO, els cicles formatius i els programes de garantia social. Cal tenir en compte una altra qüestió, que serà molt important per analitzar l'adequació de la FP a les necessitats del sistema productiu, i és la pluralitat de funcions socials que té la formació professional. Dit d'una altra manera, la formació professional no serveix només per a la capacitació de mà d'obra per a la inserció laboral (Planas, Merino i Sánchez, 2008). Sembla clar que la FP1 va tenir una funció social de retenir en el sistema educatiu molts joves de 14 i 15 anys que no podien anar al mercat laboral. De fet, més de la meitat dels matriculats no obtenien el títol i la majoria dels que l'obtenien continuaven la seva formació a la FP2 (Merino, 2003). La LOGSE va intentar que la inserció laboral fos la principal funció dels cicles formatius, però la dinàmica del

---

<sup>184</sup> La població entre 25 i 64 anys que té com a màxim l'ensenyament primari o secundari inferior és del 50% a Espanya, mentre que la mitjana de l'OCDE és el 31%. La població amb estudis superiors és el 29% a Espanya, mentre que la mitjana de l'OCDE és el 27%.

sistema educatiu i les estratègies dels individus fan que molts cicles de grau mitjà es vegin més com un espai de recuperació del fracàs del batxillerat i que molts joves que acaben un grau mitjà vulguin continuar estudiant un grau superior, de la mateixa manera que molts joves que es matriculen en un grau superior tenen la idea de continuar els seus estudis a la universitat.<sup>185</sup> Les últimes reformes en curs a partir de la LOE i el desplegament d'alguns decrets estan reforçant aquesta funció en permetre la creació d'itineraris que vinculen els programes de nivell 1 (PGS o PQPI) amb el grau mitjà, el grau mitjà amb el grau superior i el grau superior amb la universitat. Aquesta nova configuració de la formació professional té conseqüències per a l'anàlisi de l'adequació a les necessitats del mercat de treball, com es veurà més endavant.

Finalment, una qüestió més concreta de la formació professional, i que s'utilitza per veure l'adequació de l'oferta a la demanda, és l'evolució de les famílies professionals. Cal dir que a partir de la LOGSE s'ha diversificat molt l'oferta de famílies i de cicles dintre de cada família, amb la idea de què una major diversificació i especialització permetrà una millor resposta a les necessitats dels diferents sectors econòmics. De fet, l'última reforma anunciada de la FP abundarà en aquesta direcció, tot ampliant el nombre de famílies fins a 26 i també el nombre de cicles. Ara bé, malgrat l'especialització, el 70-80% de la matrícula es concentra en poques famílies i pocs cicles. Això ja passava amb la FP dels anys 80 (Merino, 2005), i vol dir dues coses: que l'elaboració del mapa escolar té les seves limitacions, i que molts joves busquen la formació més transversal, que seria, simplificant-ho una mica, administratiu i sanitat per les noies i electrònica-mecànica per als nois. Cal dir, però, que hi ha hagut una diversificació real al llarg del període estudiat, sobretot al grau superior, on ha aparegut amb força noves famílies com ara informàtica o serveis a la comunitat.

**Taula 4. Evolució de la matrícula de CFGM i CFGS segons la família professional, 2000-2007 (percentatge)<sup>186</sup>**

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Activitats marítimopesqueres	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
Administració i gestió (administració)	21,1	20,5	20,0	19,0	17,2	15,9	15,6
Arts gràfiques	1,8	2,2	2,2	1,9	1,7	1,6	1,4
Automoció (manteniment de vehicles autopropulsats)	10,5	10,7	10,7	11,1	11,0	10,4	10,2
Comerç i màrqueting	6,2	5,4	5,5	5,3	4,6	4,2	4,0
Construcció i obres (edificació i obra civil)	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,6
Electricitat i electrònica	18,1	18,1	17,9	17,6	15,7	14,2	12,7
Fabricació mecànica	6,8	7,4	6,9	6,3	5,4	4,5	3,9
Fusta i moble	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5	1,4	1,4

<sup>185</sup> En aquest sentit són importants els resultats de l'estudi *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO* (CSd'A, 2009).

<sup>186</sup> Vegeu les dades absolutes a la taula 1 de l'annex 5.1.

<b>Hoteleria i turisme</b>	5,5	4,9	4,8	5,4	5,4	5,7	5,7
<b>Imatge personal</b>	4,0	0,5	0,4	0,4	6,4	6,6	6,3
<b>Indústries alimentàries</b>	0,6	6,2	5,9	6,0	0,4	0,4	0,5
<b>Manteniment i serveis producció</b>	6,3	6,2	5,9	6,0	5,7	5,4	5,4
<b>Química</b>	1,6	1,7	2,0	1,9	1,7	1,7	1,7
<b>Sanitat</b>	11,3	10,9	11,3	11,7	11,9	11,7	12,0
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1
<b>Activitats agràries</b>	2,4	3,1	2,7	2,5	2,4	2,3	2,1
<b>Educació infantil</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Activitats físicoesportives</b>	1,1	1,2	1,2	1,2	1,6	2,1	2,5
<b>Comunicació, imatge i so</b>	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,8
<b>Serveis socioculturals</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	1,9	2,8
<b>Total (absoluts en milers)</b>	100 (27.989)	100 (30.370)	100 (32.302)	100 (32.294)	100 (34.131)	100 (34.597)	100 (36.209)

<b>CFGS</b>	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5
<b>Administració i gestió (administració)</b>	17,4	16,1	15,6	15,5	15,2	14,9	14,6
<b>Arts gràfiques</b>	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0
<b>Automoció (manteniment de vehicles autoproulats)</b>	2,7	2,5	2,3	2,5	2,5	2,5	2,8
<b>Comerç i màrqueting</b>	5,2	4,9	5,5	5,6	5,3	5,5	5,4
<b>Comunicació, imatge i so</b>	3,4	3,8	3,7	4,0	4,5	4,9	5,0
<b>Edificació i obra civil</b>	4,3	3,9	3,7	3,7	3,9	4,0	4,3
<b>Electricitat i electrònica</b>	12,7	12,2	11,1	11,0	10,1	10,2	9,4
<b>Fabricació mecànica</b>	3,9	3,8	3,8	4,0	3,8	3,6	3,3
<b>Fusta i moble</b>	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1
<b>Hoteleria i turisme</b>	3,3	3,3	3,5	3,5	4,0	4,1	4,1
<b>Imatge personal</b>	0,8	1,2	1,5	1,7	2,0	2,0	1,9
<b>Indústries alimentàries</b>	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
<b>Informàtica</b>	13,7	16,2	16,3	14,9	13,2	11,2	9,9
<b>Manteniment i serveis producció</b>	1,8	1,3	1,3	1,4	2,3	2,8	3,0
<b>Química</b>	3,9	3,8	4,1	4,0	4,0	3,8	3,9
<b>Sanitat</b>	9,1	8,6	9,0	8,9	9,1	9,9	10,5
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
<b>Activitats agràries</b>	1,0	1,1	1,2	1,3	1,3	1,4	1,4
<b>Serveis socioculturals comunitat</b>	12,0	11,8	11,7	12,1	12,8	13,1	14,1
<b>Educació infantil</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Activitats físicoesportives</b>	2,6	3,3	3,4	3,5	3,8	4,0	4,0
<b>Total (absoluts en milers)</b>	100 (30.927)	100 (31.962)	100 (33.212)	100 (34.601)	100 (34.383)	100 (33.783)	100 (34.783)

Font: Departament d'Educació.

Hi ha una segona matisació al fet d'augmentar el nombre de famílies i de dissenyar cicles més especialitzats, que és més conceptual. El fet d'acostar la

formació a una ocupació molt concreta pot suposar la vocacionalització de la formació professional (Marhuenda *et al.*, 2001), és a dir, confondre la finalitat de la FPR amb la formació ocupacional o fins i tot amb la formació contínua, molt més flexible i adaptable a la realitat canviant del mercat de treball i de les empreses. En canvi, la FPR té una dimensió més estructural i més de llarg abast, ja que dóna títols vitalicis i que hauria de centrar-se en competències més transversals. Si a més, una de les tendències apuntades abans és que molts sectors econòmics demanen competències més genèriques i transversals, l'excessiva especialització de la formació pot augmentar el desajust amb les competències requerides en els llocs de treball. S'analitza a continuació aquest desajust amb més detall.

En l'evolució de la matrícula de les diferents famílies de FP cal tenir en compte que les demandes dels alumnes poden anar variant. És a dir, que pot haver-hi una oferta de formació professional vinculada a un sector econòmic amb demanda de mà d'obra qualificada, però la matrícula en els cicles d'aquesta família pot ser que sigui baixa. Sabem per les entrevistes fetes que en alguns territoris s'han deixat d'impartir determinats cicles per manca de matrícula, en alguns casos per crisi estructural del sector de referència (tèxtil, per exemple) però en d'altres per manca de demanda autòctona (metall), cosa que afavoreix la contractació en origen. La diferent lògica entre demandes de les empreses i demandes dels individus és una de les claus per entendre la relació entre formació professional i mercat de treball, com es veurà tot seguit.

#### **4.2.3. El grau d'adequació de l'oferta formativa a la demanda**

S'han analitzat de forma panoràmica els principals canvis dels sistemes productius i dels sistemes educatius i de formació professional que s'han produït en general en els països més desenvolupats, amb especial èmfasi en Catalunya, que és el nostre marc d'avaluació. En aquesta anàlisi ja s'ha anat introduint algun element que fa referència a la dificultat d'avaluar l'adequació o no de l'oferta formativa a la demanda de qualificacions. La mateixa idea d'ajustar o adequar l'oferta a la demanda no és neutra, prové de la teoria del capital humà que es desenvolupa als anys 70, particularment de l'aplicació de les metodologies del "manpower planning", que han estat la base de la planificació educativa fins als nostres dies. Aquesta teoria desenvolupa l'anomenat model client-proveïdor, que situa el sistema educatiu i les institucions formatives com a proveïdors que han de satisfer les necessitats de les empreses, que en són els clients. Aquest model ha implicat que sovint s'acusi el sistema educatiu de no oferir el que les empreses necessiten o de fer-ho malament i amb retard (Hermosilla, 2003). L'experiència i nombrosos estudis han demostrat que "les lògiques que sustenten aquest model no responen als comportaments reals ni de les persones en formació o a la recerca de feina, ni de les empreses en la seva contractació ni de les institucions de formació" (Planas, 2001), fonamentalment degut a tres factors:

- a) Es pressuposa que les empreses són clients ben informats que saben les seves necessitats a curt i llarg termini i que poden traduir aquestes necessitats en titulacions. Sembla que en un context de canvi organitzatiu i



tecnològic aquesta informació té moltes imperfeccions, ja que la incertesa sobre els escenaris futurs augmenta. A més, els estudis sobre necessitats de qualificació de les empreses acostumen a basar-se en qüestionaris fets a caps de recursos humans que generen demandes inespecífiques deslligades de les pràctiques de selecció i contractació.<sup>187</sup> Com s'ha apuntat abans, no sembla que hi hagi un consens clar sobre si es demanen competències més generals o més específiques. Finalment, les necessitats d'una economia no són el resultat de la suma de les necessitats de les empreses, ja que aquestes funcionen per l'interès particular i pel curt termini.

- b) El comportament dels individus en els seus itineraris formatius no respon únicament a les demandes del mercat, que no estan disposats a seguir. Aquesta qüestió és molt important per evitar emetre judicis del tipus "els joves s'equivoquen en no triar FP". Això té a veure amb la pluralitat de funcions que té el sistema educatiu i la formació professional, i les expectatives de costos i beneficis de cada opció educativa, així com de les estratègies de mobilitat dels individus i les seves famílies. Per exemple, es diu que el mercat demana tècnics mitjans, que fins i tot tenen una millor inserció laboral que els titulats superiors, però l'enquesta de salaris<sup>188</sup> reflecteix clarament que la retribució dels universitaris és sensiblement superior a la dels titulats de FP, amb la qual cosa els joves no s'equivoquen no triant la FP. Aquesta qüestió té molt a veure amb els models d'informació i orientació professional, que tenen una capacitat limitada de persuasió per fer que els joves triïn una opció que no volen triar. Com s'ha dit, el reforç de l'orientació professional és una de les claus que generen consens per augmentar l'atractivitat de la FP.
- c) Es pressuposa una capacitat d'adaptació dels sistemes d'educació i formació que no tenen. La formació inicial és, per definició, de llarga durada i estructural, i això casa malament amb la perspectiva de curt termini i conjuntural de les empreses. A més, la dimensió sociohistòrica dels

---

<sup>187</sup> Una persona entrevistada comentava la paradoxa que els empresaris del sector del turisme es queixaven que necessitaven mà d'obra qualificada, però que la inserció dels alumnes de cicles formatius del sector turístic en el mateix sector és baixa. Per tant, en aquest cas no seria un problema d'oferta formativa, sinó de les condicions laborals més o menys atractives per a la gent formada. També comentava que són una minoria les empreses que generen discurs sobre les necessitats de formació i de competències per al mercat de treball i que aquest discurs no respon necessàriament a una visió global. Un altre exemple és el d'una altra persona entrevistada, d'un institut que va acordar conjuntament amb la patronal del comerç de dues ciutats la realització d'un curs de formació continuada, però que es va haver d'anul·lar perquè les empreses no van enviar-hi els seus treballadors. Per això cal matisar els discursos sobre les necessitats de formació amb les pràctiques concretes de les empreses.

<sup>188</sup> Segons les dades de l'Enquesta de Salaris de l'any 2002, una persona amb titulació universitària guanyava de mitjana 29.728 euros, mentre que una persona amb titulació de formació professional 20.779 euros, molt poc per sobre del que guanyava una persona amb una titulació d'educació secundària, 19.073 euros. Hi ha diferències importants segons el sexe i l'edat. Així, els homes de menys de 26 anys amb titulació de FP guanyen 14.463 euros i amb titulació universitària 14.940 euros, però els homes de 55 anys guanyen 36.587 i 47.765 euros respectivament. Les dones de menys de 26 anys amb titulació de FP guanyen 12.023 euros i amb titulació universitària 13.652, i les de més de 55 anys 17.855 i 27.971 euros respectivament. Per tant, es pot observar que els efectes de la inversió educativa sobre el salari s'accentuen al llarg del temps i que són efectes molt diferents en homes i dones.

sistemes educatius fa que generin les seves inèrcies i els seus actors amb interessos diferents respecte de la formació que cal tenir en compte (professorat, escola privada, Administració educativa). Les lògiques del “mercat educatiu” no reproduïxen necessàriament les del mercat de treball.

La influència d'aquest model client–proveïdor en la planificació educativa ha estat considerable i ha generat un plantejament tecnocràtic que consisteix a buscar des del punt de vista tècnic i expert quines són les qualificacions que demana, i sobretot que demanarà, el mercat de treball i com s'ha dissenyat l'oferta formativa per cobrir aquesta demanda, de vegades amb una precisió inversemblant, com quan es diu que Catalunya necessitarà en els propers anys 50.000 informàtics, o afirmacions d'aquest estil. També es fan estudis que comparen l'oferta de les especialitats de FP amb els sectors econòmics (Homs, 2005) i llavors es comprova que hi ha especialitats de formació molt poc representades, com ara fabricació mecànica o construcció, i d'altres amb problemes de saturació (electrònica o sanitat). També s'analitza el nivell educatiu de les diferents categories professionals per veure el grau d'adequació entre la formació i l'ocupació i determinar les categories amb sobrequalificació o infraqualificació (Homs, 2007, taula 9 de l'annex estadístic) Però aquests estudis parteixen d'una concepció substancialista de qualificació, és a dir, que consideren que es pot definir la qualificació segons les característiques tècniques del lloc de treball quan la qualificació té una dimensió contextual i relacional que cal tenir en compte per entendre els processos d'adquisició (Van Rompaey, 2008). Des d'un punt de vista comparatiu, per exemple, la mateixa feina o la mateixa fabricació d'un producte pot ser feta per persones amb itineraris formatius molt diferents segons els països. En el fons, el que s'està intercanviant en el mercat de treball són competències i no qualificacions, els títols són senyals, però les formes d'adquisició i de reconèixer aquestes competències estan canviant molt i molt ràpidament (Planas, 2001).

En el cas dels estudis específics de les famílies professionals de la formació professional buscant l'ajustament als sectors econòmics, cal dir que hi ha famílies molt transversals —administració, informàtica— i que no es pot comparar la titulació del 20% de la població —la que surt de la FPR— amb el total de la població activa dels diferents sectors econòmics. A més, cal tenir en compte que determinats sectors es caracteritzen per l'adquisició de les competències mitjançant l'experiència, sectors en els quals els joves no estan disposats a invertir en formació, com ara la construcció i l'hosteleria, i que hi ha d'altres sectors que en els quals molts joves, com ja s'ha dit, trien la FP però com a pont cap a l'ensenyament superior, no cap al mercat de treball —d'administratiu a empresarials, del grau superior d'educació infantil a la diplomatura d'educació infantil, etc. Per això les comparacions segons les famílies s'han de fer amb molta prudència i tenint en compte tots aquests factors.

En l'adequació de l'oferta formativa a la demanda cal distingir l'adequació d'especialitat de l'adequació de nivell. L'adequació d'especialitat té a veure amb el que s'ha comentat al paràgraf anterior, és a dir, si les persones que es formen d'una determinada especialitat acaben treballant d'allò que s'han format. Des d'un

punt de vista empíric, no sembla que aquest aparellament sigui el dominant en el mercat de treball i això en diferents països (Béduwé, 2005), ni que l'aparellament tingui un retorn salarial més elevat que el no aparellament (Bruyere i Lemistre, 2005). Amb una excepció important: les ocupacions regulades que exigeixen un nivell i una especialitat formativa per poder accedir-hi, com ara les professions del sector sanitari. A part d'aquests sectors regulats que introdueixen dinàmiques institucionals —i de relacions de poder— en l'assignació de places de formació o en l'accés a la professió, el mercat no regulat de competències no sembla que assigni de forma majoritària l'especialitat de formació a una ocupació específica. Per dir-ho de manera gràfica, hi pot haver molts mecànics de cotxes que no hagin estudiat mecànica d'automoció i molts titulats de mecànica d'automoció que treballen d'altres coses que hi estan més o menys relacionades.

L'adequació per nivell ha generat molts textos i molt de debat al voltant del concepte de sobrequalificació, que és la quantitat de persones que tenen més formació que la que necessiten per desenvolupar la feina que fan. També es pot definir com a subocupació, és a dir, persones que tenen una feina per sota de les possibilitats preformatives del treballador. La mesura d'aquest concepte és molt complicada i s'ha intentat definir diferents indicadors (Sala, 2008), bàsicament de dos tipus. En primer lloc, els que parteixen d'una definició substancialista de la qualificació, és a dir, que es pot mesurar de manera objectiva el nivell de formació adequat a un lloc de treball, i a partir d'aquí comparar amb el nivell de formació de l'individu i, en segon lloc, els que parteixen de la percepció subjectiva dels treballadors, és a dir, de si consideren que estan més o menys preparats per a la feina que han de fer. Els dos tipus d'indicadors tenen limitacions epistemològiques importants i s'han d'agafar com a aproximacions a un fenomen molt complex.

Els estudis sobre sobrequalificació acostumen a posar l'èmfasi en les conseqüències negatives (Oroval i Escardíbul, 2007; Oliver, Raymon i Sala, 2001), com ara el dispendi econòmic —massa inversió amb poc retorn— i el desplaçament en cascada de la sobrequalificació als nivells inferiors. La ineficàcia de la inversió educativa es tradueix en queixes dels agents socials, bé sigui per la despesa pública malbaratada o bé per l'esforç individual que no es veu recompensat. Ara bé, cal matisar que molts estudis d'inserció laboral es fan al cap de sis mesos o d'un any d'haver obtingut un títol. Una de les característiques del mercat juvenil de treball de les darreres dues dècades ha estat precisament l'allargament dels processos d'inserció i de consolidació de posicions laborals (Garcia, Merino i Casal, 2006), per tant cal posar en perspectiva i tenir en compte que una part de la sobrequalificació respon a les etapes inicials de la inserció laboral en sectors econòmics que encara desconfien del títol com a senyal de qualificació. I respecte al desplaçament en cascada, la segmentació del mercat de treball pot fer que no funcioni exactament així, ja que molts titulats universitaris no aguantarien molt de temps en feines poc qualificades ni a les empreses els interessa tenir persones poc motivades i més pendents de la promoció. Pot ser que el desplaçament sigui d'especialitat, però és més difícil que sigui de nivell. Els resultats obtinguts a través d'ETEFIL mostren que l'adequació per nivell és del 55%, mentre que la mateixa població diu que requeria el que va estudiar per fer el seu treball en més del 80% dels casos. En tot cas, aquesta inadequació tendeix a disminuir amb el temps, almenys segons el que se sap del passat.

La consideració negativa de la sobrequalificació posa a l'agenda pública el repte de buscar solucions a aquest problema, que és en el cas espanyol i català la coneguda recepta que sobren universitaris i falten tècnics mitjans. Però restringir més l'accés als estudis universitaris pot ser font de problemes polítics, i últimament també econòmics, ja que la baixada del nombre de matrícula fa trontollar la viabilitat econòmica d'algunes titulacions i facultats. A més, la sobrequalificació pot tenir efectes positius. Des d'un punt de vista macroestadístic, l'expansió educativa de les darreres dècades ha tingut com a efecte la pujada del nivell educatiu de tots els sectors econòmics (Béduwé i Planas, 2003), i això s'ha donat en la majoria de països europeus. I des del punt de vista més micro, la sobrequalificació pot facilitar la innovació. Una oferta que s'adeqüés de forma perfecta a les necessitats de la producció, en el cas que pogués fer-se, seria totalment reproduccionista i no permetria processos de canvi i innovació, que és precisament la base de les economies informacionals.

Per acabar, una certa paradoxa. És un lloc comú dir que el sistema educatiu i la formació professional s'han d'ajustar a les demandes de la societat, enteses com a demandes del sistema productiu. Especialment la formació professional, que per la seva naturalesa ha de capacitar i preparar explícitament per desenvolupar un ofici concret, ha estat acusada repetidament d'estar allunyada de les necessitats reals dels sectors productius de referència i de ser una formació de poca qualitat. Però els estudis d'inserció que es fan mostren que les taxes d'inserció són altes i que les taxes d'adequació són més que acceptables.<sup>189</sup> I això que ha passat durant aquests darrers anys de conjuntura econòmica expansiva també passava als anys 80 amb la FP2, amb una conjuntura molt més negativa (Carabaña, 1988). Una paradoxa que torna a fer qüestionar el model client–proveïdor en el qual s'ha situat la relació entre la formació i l'ocupació.

#### **4.2.4. Propostes d'interfície entre formació i demandes de qualificació**

Que el model client–proveïdor no funcioni, i que l'ajustament de la formació a les demandes dels sectors socioeconòmics sigui molt complicat de mesurar i de fer, no vol dir que s'hagi de caure en el pessimisme o en l'absurditat pedagògica de pensar que el que aprenen els joves a l'escola, a l'institut o a la universitat no serveix per a res. I tampoc no vol dir que la formació general ni la formació professional hagin de viure d'esquena a les necessitats i demandes de les empreses i institucions que són, al cap i a la fi, les que contracten els joves que surten del sistema educatiu. El model d'anàlisi de les relacions entre formació i ocupació ha de ser diferent i els mecanismes d'ajustament entre necessitats de competències i possibilitats de formació també s'han d'articular de forma diferent.

---

<sup>189</sup> En el darrer estudi fet pel Departament d'Educació i el Consell General de Cambres de Catalunya l'any 2007 es mostra com el 71% dels titulats de cicles formatius estan treballant al cap de sis mesos i el 25% està estudiant a temps complet. El grau de relació amb la feina és del 81% per als titulats de grau superior i del 78% per als titulats de grau mitjà.

Recollint les experiències de les àrees metropolitanes de Toulouse i Londres, el GRET va proposar l'any 2001 (Planas, 2001)<sup>190</sup> una metodologia per a la detecció de necessitats de competències i de formació professional per a l'àrea de Barcelona, una metodologia que s'allunya dels plantejaments tecnocràtics tan comuns al model client–proveïdor i que aposta per una metodologia basada en el territori<sup>191</sup> i en la concertació dels agents que expressen necessitats i els agents que ofereixen formació, en la recopilació de dades estadístiques no per diagnosticar el nombre de titulats que fan falta en un sector determinat sinó per donar un marc de diagnòstic compartit i de propostes consensuades a fer. La creació d'interfícies entre demanda i oferta acotades a un territori on es pot definir un mercat local de treball és una via per no generar expectatives massa elevades que generen frustració perquè o bé no es poden complir o bé generen efectes no volguts.

A Catalunya hi ha experiències d'àmbit territorial que han treballat en aquesta línia de generar espais de confiança mútua entre l'oferta i la demanda de formació, amb els anomenats Consells de Formació Professional, espais de participació dels agents socials i de les institucions formatives —els de Barcelona i Terrassa són els que porten més anys funcionant. Aquestes estructures han donat els seus fruits, tot i que no s'han quantificat, però sí que han creat aquest espai de contacte i de coneixença mútua que és el que permet la innovació formativa i l'acostament de les empreses al món de la formació sense els prejudicis ni estereotips tradicionals.

La Fundació BCN Formació Professional, si bé és de creació recent, recull els més de 10 anys de treball del Consell de la Formació Professional de Barcelona. S'aconsegueix la implicació de les empreses amb els centres oferint a les empreses un catàleg de serveis que inclou tots els alumnes, centres, i famílies professionals, amb un 80% dels títols de FP, fet que li permet atendre molts sectors econòmics diferents. Un dels objectius fonamentals de la Fundació és adequar les competències professionals dels cicles a les necessitats del sistema econòmic i, així, reduir les distàncies entre el que ofereixen els centres i el que necessiten les empreses. Per aconseguir la innovació formativa és necessari implicar les empreses en projectes de FP específics i vinculats a una oferta concreta en el territori.

El Consell de la Formació Professional de Terrassa neix el 2003 com a resultat del procés d'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat. Al principi agafa com a referent el consell de Barcelona, però després ha desenvolupat un model propi. Hi tenen una implicació molt important la patronal i els sindicats, així com altres agrupacions professionals i gremis. La funció bàsica del consell és generar espais

---

<sup>190</sup> Aquesta metodologia es va aplicar a tres sectors concrets, hosteleria, logística i transport i turisme.

<sup>191</sup> En temes de formació, com d'altres, els municipis representen el nivell d'administració amb més coneixement sobre el terreny —i també amb els problemes de la proximitat o, millor dit, la proximitat dels problemes—, però amb menys cobertura competencial i menys capacitat de gestió. Per això uns dels reptes és la integració d'aquest nivell en les polítiques de educació i formació professional. En aquest sentit, la metodologia proposada té sentit si el municipi està recolzat per les administracions superiors i no queda com un exercici de voluntarisme local. Sembla que la LEC pot obrir un camí cap a aquesta via, però caldrà veure'n els resultats durant els anys propers.

de trobada entre empreses i centres de formació que generin confiança i proximitat perquè sorgeixin projectes d'innovació i d'acostament entre demanda de competències i oferta de formació. Es busca que aquest contacte es faci entre els professionals i el professorat, els que coneixen de prop les necessitats i el tipus de formació que s'ofereix. Un resultat concret a destacar és que la patronal local va crear una comissió pròpia de formació professional arran de la seva participació en el Consell. La generació d'espais de confiança mútua esdevé el nucli central de la interfície, si bé el Consell també ha encarregat estudis més tradicionals de detecció de necessitats de formació (Foment de Terrassa, 2004; Consell de la FP de Terrassa, 2006).

### 4.3. La millora de la FPR

En el projecte d'avaluació de la FPR es va presentar un llistat de deu àmbits d'avaluació bàsics per al seguiment de les recomanacions sobre la millora de la formació professional (vegeu la taula 5). Per a cada ítem s'han desenvolupat uns indicadors per orientar la recerca d'informació, alguns de caràcter quantitatiu i altres de caràcter qualitatiu. Els indicadors de caràcter quantitatiu es basen en la informació publicada o disponible del Departament d'Educació, del Consell General de Cambres de Comerç i de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals. També s'han utilitzat dades aparegudes en alguns estudis i les dades de l'enquesta ETEFIL, que tenen un àmbit estatal i que s'han fet servir de contrast en aquelles qüestions que les dades oficials no contemplen.

Respecte als resultats de la recollida d'informació, cal dir que la informació quantitativa s'ha basat en les dades publicades pels diferents organismes i dades demanades expressament per a aquest projecte d'avaluació. La recollida d'informació qualitativa s'ha basat en entrevistes en profunditat a informants clau del camp de la formació professional (vegeu l'annex), com s'ha explicat a l'apartat de metodologia. Malgrat que la informació obtinguda ha estat abundant, han quedat alguns buits, com es comentarà en l'explicació de cada àmbit. Respecte a les dades quantitatives, hi ha buits de dos tipus: informació que es considera necessària per a l'avaluació de la formació professional però que no es recull i informació a la qual no ha estat possible accedir. Respecte a la informació qualitativa, és evident que la selecció de centres i de persones a entrevistar pot produir biaixos segons l'experiència i el rol de les persones entrevistades. No es pretenia fer una mostra representativa de les opinions dels diferents actors de la formació professional, sinó tenir aportacions discursives que permetessin interpretar millor les dades disponibles i intentar fer interpretacions dels buits estadístics existents, així com aproximar-se als punts de debat i discussió sobre la millora de la formació professional.

Així, es va construir la taula amb els àmbits, els indicadors i les fonts d'informació per definir els indicadors:

**Taula 5. Àmbits, indicadors i fonts d'informació per al seguiment de la formació professional**

Ítem	Indicadors	Informació quantitativa	Informació qualitativa
Augment de les persones que fan estudis de FPR.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canvis en la percepció social.</li> <li>- Evolució per nivells, edat, sexe i famílies professionals.</li> <li>- Nous col·lectius.</li> <li>- Establiment d'itineraris.</li> <li>- Impacte dels canvis normatius.</li> </ul>	- Dades Departament d'Educació.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directors IES.</li> <li>- Coordinadors FP.</li> <li>- Orientadors IES.</li> <li>- Orientadors CIFO.</li> <li>- Agències locals.</li> <li>- Consell de Cambres.</li> </ul>
Augment de la inserció laboral dels estudiants de FPR.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taxa d'inserció laboral.</li> <li>- Relació especialitat amb ocupació,</li> </ul>	- Dades Departament d'Educació i Consell de Cambres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsables FCT.</li> <li>- Orientadors IES.</li> <li>- Orientadors CIFO.</li> <li>- Consell de Cambres de Comerç.</li> <li>- Agències locals.</li> </ul>
Millora de la formació en centres de treball.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratègies de FCT.</li> <li>- Impacte per als alumnes.</li> <li>- Impacte per a les empreses.</li> <li>- Impacte per al centre.</li> </ul>	- Dades Consell General de Cambres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsables FCT.</li> <li>- Consell de Cambres.</li> <li>- Agències locals.</li> </ul>
Potenciació de la flexibilitat del sistema de FPR, a nivell organitzatiu i d'horaris: transferència de crèdits, alternança estudi-treball, formació a distància i semipresencial...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolució matrícula de diferents mesures</li> <li>- Valoració impacte.</li> </ul>	- Dades Departament d'Educació.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directors IES.</li> <li>- Coordinadors FP.</li> <li>- Agències locals.</li> </ul>
Millora dels currículums de FPR amb la introducció de continguts sobre TIC, innovació, activitat emprenedora i tercera llengua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducció de millores.</li> <li>- Nous continguts.</li> <li>- Resultats de la innovació.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directors IES.</li> <li>- Coordinadors FP.</li> <li>- Professorat.</li> <li>- Agències locals.</li> </ul>
Creació de centres integrats com a centres dinamitzadors de la formació professional en el seu conjunt i en el territori.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoració normativa.</li> <li>- Grau de desenvolupament i dificultats d'aplicació.</li> <li>- Potencialitats.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directors IES.</li> <li>- Directors CIFO.</li> <li>- Agències locals.</li> <li>- Consell de Cambres.</li> <li>- ICQP.</li> </ul>
Foment de	-Tipus de	- Dades ICQP.	- Directors IES.



mecanismes per a l'acreditació de competències i per a l'homologació d'aprenentatges.	mecanismes. - Nombre de persones que sol·liciten i acrediten. - Dificultats i oportunitats,		- Directors CIFO. - Coordinadors FP. - Orientadors IES. - Orientadors CIFO. - Agències locals. - Consell de Cambres. - ICQP.
Desenvolupament del catàleg de qualificacions de Catalunya i el catàleg integrat de FP.	- Evolució del nombre de qualificacions. - Impacte en la formació.	- Dades ICQP.	- Directors IES. - Directors CIFO. - ICQP.
Desenvolupament d'un sistema integral d'informació i orientació professional.	- Models i estratègies d'orientació.	- Dades Departament d'Educació.	- Responsable orientació IES. - Responsable orientació CIFO. - Agències locals.
Foment de la mobilitat internacional entre els diferents agents de la FPR.	- Evolució del nombre d'alumnes i professors. - Evolució del nombre i tipus de projectes. - Impacte en els centres de FP.	- Dades Departament d'Educació.	- Directors IES. - Coordinadors FP. - Professorat. - Agències locals.

A continuació, s'analitzen els resultats obtinguts per a cadascun d'aquests deu àmbits d'avaluació.

#### **4.3.1. Augment de les persones que fan estudis de FPR**

En aquest primer apartat, es faran dos tipus d'anàlisis. El primer és el més convencional, a partir de les dades de matrícula, és a dir, les dades stock disponibles a l'estadística oficial d'ensenyament. El segon és una mica més sofisticat, però dona més elements d'interpretació sobre l'evolució de la FP i la seva funció social. Es tracta de l'anàlisi dels fluxos o itineraris formatius. Aquí l'ús de l'estadística oficial és més limitat, si bé es pot fer una aproximació completada amb l'anàlisi de l'ETEFIL. Una part d'aquests itineraris serà tractada en un tercer apartat, el fracàs o abandó de la formació professional.

##### **4.3.1.1. Evolució de la matrícula de FP**

Les dades globals sobre l'evolució de la matrícula són les següents:

**Taula 6. Evolució de la matrícula de FPR, Catalunya 2000-2007<sup>192</sup>**

Curs	FP2	PGS	CFGM	GM distància		CFGS	GS distància	
2000-2001	1.491	—	27.975	—		30.904	—	
2001-2002	—	—	30.235	—	100	31.951	—	100
2002-2003	—	—	31.552	—	104	32.853	—	103
2003-2004	—	—	32.038	—	106	34.234	—	107
2004-2005	—	5.201	33.022	—	109	33.821	—	106
2005-2006	—	5.175	33.306	—	110	32.977	—	103
2006-2007	—	5.275	34.785	167	116	33.910	538	108

Font: Departament d'Educació.

Com es pot veure a la taula, la matrícula de CFGM ha experimentat un augment sostingut any rera any, és a dir, que cada any hi ha més alumnes que l'any anterior. El curs 2006-2007 hi ha un 16% més d'alumnes que el curs 2001-2002. En canvi, els CFGS han tingut una evolució més erràtica: hi va haver una punta el curs 2003-2004 i després una lleugera davallada, que no es recupera fins al curs 2006-2007. En total ha augmentat un 8%, la meitat que els CFGM. S'ha calculat l'evolució a partir del curs 2001-2002 perquè és quan ja s'ha extingit completament la formació professional de la LGE, que en coexistir durant els cursos anteriors podia distorsionar l'evolució de la matrícula. A la matrícula de cicles formatius s'ha inclòs l'alumnat del règim general i també l'alumnat de règim especial d'arts plàstiques i disseny perquè també tenen una estructura de grau mitjà i de grau superior. Queda pendent l'homologació d'altres ensenyaments artístics i esportius, la qual cosa faria augmentar en uns milers la matrícula de formació professional. Si se sumen els CFGM i els CFGS, s'ha passat d'uns 62.000 alumnes a prop de 70.000. A aquestes xifres es podria sumar els aproximadament 5.000 alumnes dels Programes de Garantia Social, que malgrat que no són exactament formació reglada, són *de facto* els programes de formació professional de nivell 1 que, com es veurà més endavant, cada cop estan i estaran més relacionats amb els CFGM.

A partir del curs 2006-2007 ja es recull a l'estadística oficial una de les mesures més importants de la flexibilització de la FP, la formació a distància. Sembla raonable pensar que durant el primer curs afecti pocs estudiants, 0,5% de la matrícula de GM i 1,6 de GS, és d'esperar que augmenti en els propers anys i que ajudi a consolidar la tendència a l'alça de la matrícula de formació professional.

Aquest augment de la matrícula s'ha donat en un context demogràfic advers, ja que s'ha produït una reducció de les cohorts entre 16 i 20 anys que ha afectat el batxillerat, l'ESO i la universitat, però no la formació professional.

<sup>192</sup> Vegeu les dades desagregades per cursos a la taula 6 de l'annex 5.1.

**Taula 7. Evolució de la matrícula de l'ensenyament secundari 2000-2008**

	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
<b>4t ESO</b>	70.621	67.953	66.865	67.120	59.496	59.776	60.645	63.415
<b>1r batxillerat</b>	54.210	50.809	48.191	47.529	46.488	44.198	43.916	43.764
<b>1r CFGM</b>	21.393	22.604	23.560	23.635	24.607	24.219	25.473	27.683
<b>PGS</b>	—	—	—	—	5201	5175	5275	—
<b>2n batxillerat</b>	47.652	46.150	44.653	42.445	41.476	41.040	40.526	40.045
<b>CFGS</b>	20.044	18.894	19.699	20.435	19.425	19.151	19.790	22.231
<b>1r universitat</b>	46.344	42.513	42.127	42.732	41.434	42.438	42.107	42.209

Font: Departament d'Educació i Departament d'Innovació, Universitats i Empresa.

Com es pot veure, l'alumnat de 4t d'ESO va disminuir un 16% del curs 2000-2001 fins al curs 2004-2005, mentre que a partir del curs 2005-2006 es recupera una mica, encara que per sota del primer curs de referència. En consonància amb aquesta baixada, les entrades al batxillerat han disminuït gairebé un 20%. La universitat també ha vist com la matrícula de primer ha baixat pràcticament un 10%. S'observa que les entrades al grau mitjà han tingut el creixement sostingut com es deia abans i que, en canvi, en el GS han tingut un comportament més erràtic.

Una qüestió clau que es pot plantejar a partir d'aquestes dades és si aquest augment de la matrícula de formació professional està relacionat amb la davallada del batxillerat i de la universitat. És a dir, si ha augmentat la taxa d'alumnes que després de fer l'ESO opten per fer un grau mitjà en comptes d'anar al batxillerat i si ha augmentat la taxa d'alumnes que després de fer el batxillerat opten per fer un grau superior en comptes d'anar a la universitat. O si bé la davallada demogràfica ha afectat tots els nivells i l'augment de la matrícula de la FP ha vingut per la incorporació de nous col·lectius. Una primera aproximació a aquesta qüestió és l'edat que tenen els alumnes que es matriculen a cicles formatius.

**Taula 8. Evolució de l'edat de l'alumnat matriculat en CFGM<sup>193</sup>**

	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
<b>16</b>	—	100	105	102	106	91	90
<b>17</b>	—	100	106	103	109	111	115
<b>18</b>	—	100	107	107	109	125	118
<b>19</b>	—	100	13	109	111	112	117
<b>20 i més</b>	—	100	111	119	130	146	159
<b>Total</b>	—	100	106	108	112	114	119

Font: Departament d'Educació.

**Taula 9. Evolució de l'edat de l'alumnat matriculat en CFGS**

	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
<b>18</b>	—	100	105	117	116	102	112
<b>19</b>	—	100	98	104	103	102	102
<b>20 i més</b>	—	100	107	111	111	98	111
<b>Total</b>	—	100	105	111	110	108	110

Font: Departament d'Educació.

En aquestes taules es pot veure com el creixement de la matrícula dels CFGM ha vingut condicionat fonamentalment per les persones de 20 anys o més, mentre que els joves de 16 anys han perdut pes absolut i relatiu en el conjunt de la matrícula. Aquí hi ha una primera pista que mostra que probablement el grau mitjà no s'ha convertit en una alternativa al batxillerat, sinó que ha augmentat la seva atracció per a joves adults. En canvi, en els CFGS el pes de les persones de 20 i més anys s'ha mantingut força estable, mentre que també han crescut força els joves de 18 anys. Tot i així, com que el creixement global ha estat menor, no queda clar encara si aquest creixement ha estat relacionat directament amb la disminució de la matrícula universitària.

Hi ha una altra variable relacionat amb l'edat, que és l'origen acadèmic de l'alumnat. Aquí les dades s'han obtingut a través de l'INE, ja que no estan publicades a l'estadística del Departament d'Educació. En principi, semblaria que l'augment de la matrícula de persones de 20 anys i més estaria relacionat amb les proves d'accés, però les dades en aquest punt són contradictòries.

<sup>193</sup> Vegeu les dades absolutes a la taula 7 d'el·l'annex 5.2.

**Taula 10. Origen acadèmic de l'alumnat de CFGM, en percentatges**

	2000-2001	2001-2002		2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>FP1</b>	—	1,8	Accés directe	95,6	91,8	94,5	97,3
<b>ESO</b>	—	83,3	Proves d'accés	4,4	8,2	5,5	2,7
<b>Batxillerat</b>	—	9,2					
<b>Proves d'accés</b>	—	5,7					
<b>Total</b>	—	100	Total	100	100	100	100

Font: INE.

**Taula 11. Origen acadèmic de l'alumnat de CFGS, en percentatges**

CFGS	2000-2001	2001-2002		2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>FP2</b>	—	9,8	Accés directe	90,6	88,3	89,2	94,5
<b>Batxillerat</b>	—	66,3	Proves d'accés	9,4	11,7	10,8	5,5
<b>COU</b>	—	10					
<b>Altres</b>	—	5,4					
<b>Proves d'accés</b>	—	8,2					
<b>Total</b>	—	100		100	100	100	100

Font: INE.

Com es pot observar, en el curs 2001-2002 els cicles formatius encara tenien entrades d'alumnes que venien amb titulacions de l'antic sistema (FP1, FP2, COU). Pel que fa a les proves d'accés, els CFGM van tenir una punta del 8% el curs 2003-2004, però després han baixat fins a representar només un 3%, dada que no és consistent amb l'augment de persones de més de 20 anys. En canvi, als CFGS la presència d'alumnes que han fet la prova d'accés ha estat relativament alta, entre el 8 i el 12%, llevat del curs 2005-2006, quan baixa al 5,5%. Caldrà veure si és un canvi de tendència i es consolida o bé si es torna als valors anteriors.

Respecte a les proves d'accés, hi ha molt poca informació i amb algunes contradiccions. No s'ha trobat informació sobre el total de persones que s'hi inscriuen ni el total de persones que aproven ni quantes d'aquestes acaben matriculant-se. Tampoc no hi ha informació sobre el perfil biogràfic o acadèmic d'aquestes persones. Més endavant es tornaran a analitzar les proves d'accés perquè s'han convertit en una possibilitat d'establir itineraris de formació professional.

Pel que fa a l'altra categoria d'accés, l'anomenat "accés directe", per desgràcia l'estadística no discrimina l'alumnat que només té l'ESO del que té altres titulacions. De nou, la categoria "accés directe" amaga una certa diversitat, ja que segons les entrevistes qualitatives fetes hi ha alumnes que tenen titulació universitària i que decideixen fer un grau superior (aquests podrien ser els "altres" del curs 2001-2002). Per exemple, segons les dades de l'ETEFIL el 6% dels alumnes que acaben un CFGM es matriculen a un altre CFGM el curs següent i un 7% dels que acaben un CFGS es matriculen a un altre CFGS el curs següent. La constitució d'un grup d'alumnes que opta per una estratègia d'acumulació de cicles és molt interessant d'analitzar, per bé que les dades són molt precàries. Per exemple, seria oportú saber si és una estratègia d'articulació de cicles de la mateixa família professional, un més genèric i un altre més especialitzat, o bé una acumulació erràtica d'assaig i error. En aquest sentit, una de les innovacions del Departament d'Educació amb les mesures de flexibilització, l'anomenat 3x2, és a dir, la possibilitat de fer dos cicles en tres anys a partir d'un curs comú i un d'especialització per a cada cicle, té a veure amb aquesta estratègia d'una part de l'alumnat d'allargar el seu itinerari de formació professional.

Per acabar amb l'anàlisi de la matrícula, hi ha dues variables que aporten una informació interessant sobre el perfil de l'alumnat i que queden recollides a l'estadística oficial. Fan referència al sexe i a la nacionalitat. Respecte a la presència d'estrangers, aquestes són les dades.

**Taula 12. Evolució del percentatge d'alumnat estranger a CFGM i CFGS<sup>194</sup>**

	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
<b>Total alumnat estranger CFGM</b>	1,39	1,97	2,96	4,35	5,85	7,79	9,81
<b>Total alumnat estranger CFGS</b>	1,19	1,95	2,86	3,7	4,71	5,78	6,77

Font: Departament d'Educació.

Com es pot veure, els CFGM han passat de tenir un 1% d'alumnes estrangers a pràcticament un 10%, percentatge que suposa un increment considerable. Els CFGS han tingut un creixement menor, però igualment han arribat a pràcticament el 7% de la matrícula. Això vol dir que des del curs 1999-2000 al curs 2006-2007 el nombre d'alumnes estrangers s'ha multiplicat per 15 en els CFGM i per 13 en els CFGS. Sembla indubtable que els fills i filles de les persones que han immigrat a Catalunya durant els darrers anys estan arribant a l'ensenyament postobligatori, segurament en menor proporció que els autòctons —les dades no permeten assegurar-ho però és força probable. Aquesta entrada pot compensar en part la

<sup>194</sup> Vegeu més detalls ala taula 8 de l'annex 5.1.

davallada demogràfica i planteja alguns reptes importants, com ara la possible especialització en determinades famílies —de nou les dades no ho permeten afirmar— o la preparació dels centres i del professorat davant de l'augment de diversitat que aquestes dades representen. També cal analitzar la situació legal d'aquest alumnat, ja que pot passar que una part no tingui permís de treball, per la qual cosa difícilment podran utilitzar la formació professional que estan seguint. Aquest és un tema que necessita un tractament més aprofundit i un acord polític sobre la transició de l'escola al treball i, per tant, sobre la integració sociolaboral dels joves d'origen immigrant. És possible que es comenci a parlar d'atenció a la diversitat a la formació professional, de forma anàloga a com es tracta el tema en els nivells educatius obligatoris i que, per tant, es parli també d'una millor preparació del professorat de formació professional per gestionar unes aules culturalment diverses.

Pel que fa al sexe, no ha canviat gaire la proporció de noies i noies en la matrícula de la formació professional, com es pot veure a la taula següent:

**Taula 13. Evolució del percentatge de noies matriculades a CFGM i CFGS**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Noies CFGM</b>	38	37	38	39	39	39	40
<b>Noies CFGS</b>	40	39	39	40	40	40	40

Font: Departament d'Educació.

La presència de noies ha estat en ambdós casos al voltant del 40%. Això vol dir que el creixement que ha tingut la formació professional ha afectat d'igual forma els dos col·lectius. Però és sabut que aquest percentatge varia molt en funció de la branca professional, degut als patrons sexistes del mercat de treball i de les opcions formatives dels joves.

**Taula 14. Percentatge de noies matriculades a CFGM**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	13	10	8	4	5	2	2
<b>Administració i gestió (administració)</b>	70	66	70	70	73	75	75
<b>Arts gràfiques</b>	32	31	29	33	32	35	32
<b>Automoció (manteniment de vehicles autopropulsats)</b>	1	1	1	1	1	1	1
<b>Comerç i màrqueting</b>	59	65	65	65	69	67	63
<b>Construcció i obres (edificació i obra civil)</b>	3	4	8	9	10	6	5
<b>Electricitat i electrònica</b>	1	1	1	1	1	1	2
<b>Fabricació mecànica</b>	2	2	1	1	1	2	2

<b>Fusta i moble</b>	4	3	4	5	5	3	3
<b>Hoteleria i turisme</b>	36	36	37	36	37	34	34
<b>Imatge personal</b>	97	97	98	98	98	97	97
<b>Indústries alimentàries</b>	23	31	32	33	21	21	30
<b>Manteniment i serveis producció</b>	1	1	1	1	1	1	2
<b>Química</b>	55	57	57	57	53	53	55
<b>Sanitat</b>	89	89	88	88	88	88	88
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	78	84	88	96	93	95	96
<b>Activitats agràries</b>	21	16	17	18	18	19	17
<b>Activitats físicoesportives</b>	33	27	30	27	27	24	24
<b>Comunicació, imatge i so</b>	38	39	40	35	36	38	37
<b>Serveis socioculturals</b>	–	–	–	–	94	92	91
<b>Informàtica</b>	–	–	–	–	12	9	10
<b>Ensenyament de règim especial</b>	43	46	45	46	50	47	45
<b>Total</b>	38	37	38	39	39	39	40

Taula 15. Percentatge de noies matriculades a CFGS

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	12	10	11	10	11	14	12
<b>Administració i gestió (administració)</b>	71	72	73	73	73	72	72
<b>Arts gràfiques</b>	45	43	43	39	37	37	34
<b>Automoció (manteniment de vehicles autoproulats)</b>	1	2	2	1	2	2	1
<b>Comerç i màrqueting</b>	54	55	55	54	51	47	50
<b>Comunicació, imatge i so</b>	35	39	39	38	37	36	33
<b>Edificació i obra civil</b>	28	28	28	27	28	26	26
<b>Electricitat i electrònica</b>	5	5	6	6	5	5	4
<b>Fabricació mecànica</b>	10	8	8	8	9	7	7
<b>Fusta i moble</b>	10	12	5	5	4	7	8
<b>Hoteleria i turisme</b>	68	69	71	73	72	68	67
<b>Imatge personal</b>	96	97	97	96	96	96	96
<b>Indústries alimentàries</b>	50	41	38	41	37	37	36
<b>Informàtica</b>	18	19	18	17	15	14	13
<b>Manteniment i serveis producció</b>	1	2	3	4	17	19	18
<b>Química</b>	56	58	61	59	58	56	54
<b>Sanitat</b>	80	81	81	81	81	80	79
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	96	90	91	82	88	87	93
<b>Activitats agràries</b>	20	21	23	20	22	21	21
<b>Serveis socioculturals</b>	91	91	89	90	90	90	91



<b>comunitat</b>							
<b>Activitats físicoesportives</b>	32	33	33	31	30	31	28
<b>Ensenyament de règim especial</b>	61	63	58	100	63	63	63
<b>Total</b>	48	48	49	52	50	50	50

Aquestes dades mostren els patrons coneguts de formació vinculada a ocupacions amb un caràcter sexista molt accentuat.<sup>195</sup> Les noies són molt majoritàries en les famílies d'imatge personal, sanitat, serveis a la comunitat i administració, mentre tenen una presència testimonial en les branques més industrials, com ara electricitat, fabricació mecànica o automoció. Hi ha alguns fenòmens que mereixerien un estudi més aprofundit, que queda fora d'aquest informe. Per exemple, el fet que el sexisme estigui més accentuat al grau mitjà que al grau superior i que hi hagi més noies en els cicles industrials del grau superior. Això té a veure amb les expectatives laborals i amb la major facilitat d'entrar en el mercat de treball amb una formació no tradicional, però en els segments més qualificats. També hi ha alguns cicles de grau superior de les famílies de comerç, química o comunicació que tenen una distribució força equilibrada entre nois i noies. També pot passar que dintre d'una família hi hagi cicles molt marcats pel sexe, com passa a química, on el cicle de laboratori és més femení i el de producció més masculí. Hi ha un fet curiós i és la família de manteniment i serveis a la producció en els CFGS, on a partir del curs 2004-2005 la proporció de noies passa d'estar per sota del 5% a representar pràcticament un 20%. De tots aquests fenòmens caldria fer estudis més aprofundits. En qualsevol cas, i com ha quedat també recollit en les entrevistes en profunditat que s'han fet, hi ha un tema pendent que és la modificació d'aquests patrons quan, per exemple, es donen casos de saturació de demanda en cicles feminitzats i, en canvi, hi ha problemes per omplir grups de cicles masculinitzats que podrien ser un àmbit d'inserció de noies.

#### ***4.3.1.2. Els fluxos i els itineraris formatius de formació professional***

Els dèficits d'informació de l'estadística de matrícula no permeten relacionar de manera clara l'alumnat que fa formació professional amb el que ha fet ESO i batxillerat i, per tant, saber si ha augmentat l'atractivitat de la FP per als que han de triar entre aquesta opció i una opció acadèmica. Hi ha dues aproximacions possibles: la primera és intentar transformar en fluxos les dades stock de matrícula i graduació, amb serioses limitacions metodològiques, com es veurà de seguida; i la segona és recórrer a l'enquesta ETEFIL, que dóna una idea només per a una promoció dels itineraris que han seguit després d'acabar l'ensenyament obligatori.

Per analitzar la transició després de 4t d'ESO cap als estudis acadèmics o professionals s'ha construït la taula següent:

<sup>195</sup> Pràcticament totes les persones entrevistades estan d'acord que la formació professional encara té aquests patrons sexistes, però ho atribueixen als models socials dominants i expressen la dificultat que tenen els centres per trencar amb aquestes tendències tan arrelades a la societat.

**Taula 16. Relació entre graduació d'ESO i matrícula de batxillerat i CFGM**

	Graduats d'ESO any anterior	CFGM provinents ESO*	Batxillerat, excloent repetidors	Graduats ESO - matrícula batxillerat	% batxillerat sobre graduats ESO	% altres itineraris a GM
<b>2001-2002</b>	48.747	—	42.497	6.250	87	—
<b>2002-2003</b>	47.375	20.336	41.236	6.139	87	70
<b>2003-2004</b>	46.520	19.572	40.807	5.713	88	71
<b>2004-2005</b>	46.706	21.047	40.576	6.130	87	71
<b>2005-2006</b>	45.129	20.405	38.432	6.697	85	67
<b>2006-2007</b>	45.375	—	38.636	—	85	—

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

\* S'han inclòs els alumnes de primer de CFGM sense els repetidors i s'ha aplicat la proporció global d'accés per la via de l'ESO, ja que aquesta dada no està desagregada per cursos.

El que s'ha fet en aquesta taula és relacionar els graduats de 4t d'ESO del curs anterior amb la matrícula de primer de batxillerat sense repetidors i de primer de CFGM que tenen l'ESO com a via d'accés. Si es parteix del supòsit que tot l'alumnat que fa primer de batxillerat per primer cop s'ha tret el graduat de secundària el curs anterior, això fa que al llarg de tot el període estudiat al voltant del 85-88% de l'alumnat que es gradua en secundària tria el batxillerat, la qual cosa reflecteix que no ha augmentat l'opció per a la formació professional immediatament després de l'ESO. Segons les dades de l'enquesta ETEFIL, a Catalunya la promoció que va obtenir el graduat d'ESO el curs 2000-2001, al curs següent va optar en un 77% pel batxillerat, en un 17% pel CFGM i en un 6% no va estudiar res, tot i que alguns es reincorporen més tard al sistema educatiu. Per tant, aquí s'ha de matisar el que s'ha dit abans: no tots els joves que han obtingut el graduat continuen estudiant, però es veu clar que l'opció majoritària és el batxillerat.

Però si s'observen les dades de matrícula, es veu que l'alumnat de primer de grau mitjà supera amb escreix el 12-15% que en teoria hauria de tenir o el 17% que dona l'ETEFIL. És a dir, que al voltant del 70% de l'alumnat que fa primer de CFGM per primer cop en teoria no ve d'haver obtingut el graduat en secundària el curs anterior. Dos són els itineraris hipotètics que ha pogut seguir aquest alumnat. En primer lloc, es podria tractar d'alumnat que obté el graduat, que es matricula al batxillerat però que fracassa, normalment a primer, i que llavors reorienta el seu itinerari cap a la formació professional. Aquest fenomen ha estat a bastament contrastat amb les entrevistes que s'han fet, tot i que només es pot quantificar

amb l'enquesta ETEFIL. Prop del 60% de l'alumnat que fa primer de batxillerat el curs 2001-2002 però que l'abandona opta per matricular-se a un CFGM el curs 2002-2003.<sup>196</sup> Això porta a dues reflexions, la primera és que cal analitzar a fons els processos d'orientació i de graduació dels instituts de secundària perquè, com es veurà més endavant, a molts alumnes se'ls dona el graduat amb la condició que facin un cicle formatiu, però després es matriculen al batxillerat. I la segona és que reforça la idea del grau mitjà com a via secundària respecte al batxillerat, com a possibilitat de continuar estudis després d'intentar-ho amb el batxillerat.<sup>197</sup>

El segon possible itinerari és el de joves que no han obtingut l'ESO i que van a una escola d'adults a treure's el graduat i en acabat es matriculen a un CFGM. De nou no es pot quantificar la magnitud d'aquest itinerari, però se sap que la presència de joves a les escoles d'adults és molt important. No hi ha dades disponibles de Catalunya, però sí del conjunt d'Espanya, que poden servir d'orientació:

**Taula 17. Matricula de joves de menys de 20 anys a escoles d'adults per treure's el GES. Espanya**

	Total	16-17 anys	18-19 anys	%16-17 anys	%18-19 anys
<b>2001-2002</b>	67.734	9.273	24.873	14	37
<b>2002-2003</b>	98.009	20.158	16.553	21	17
<b>2003-2004</b>	116.944	32.442	23.428	28	20
<b>2004-2005</b>	125.495	35.720	26.545	28	21
<b>2005-2006</b>	131.669	20.755	37.667	16	29
<b>2006-2007</b>	132.805	17.280	34.134	13	26

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació.

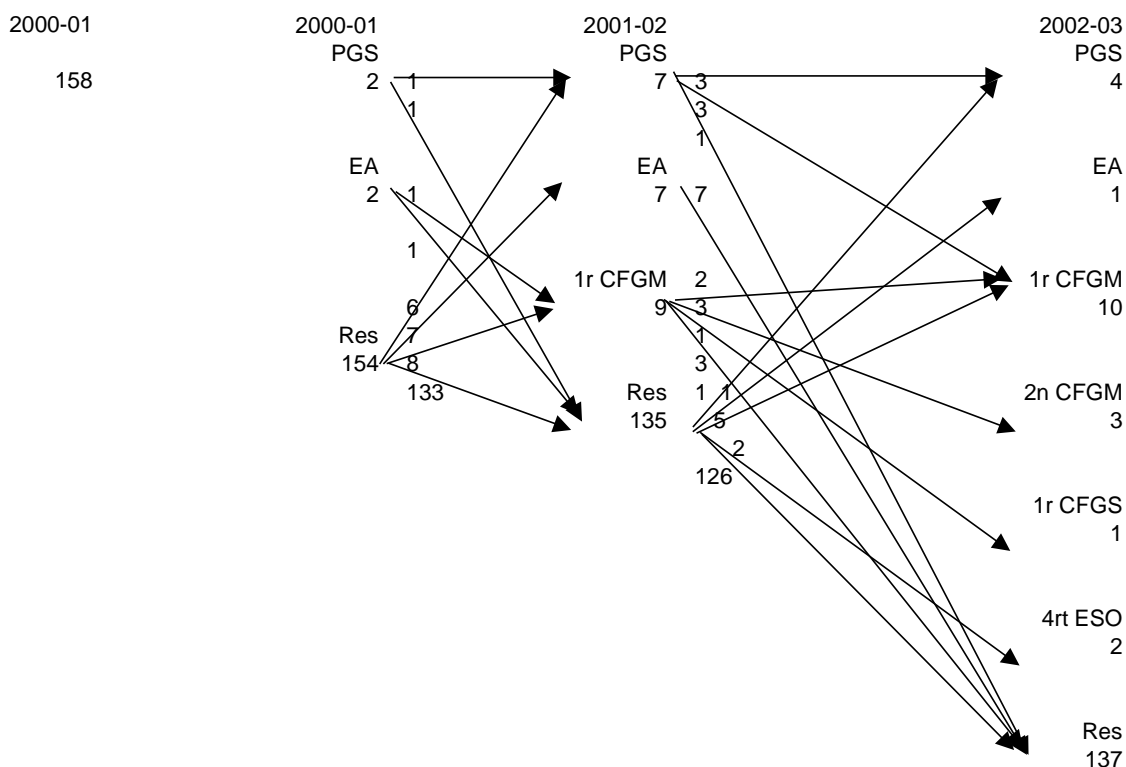
Amb aquestes dades es pot veure que entre el 40 i el 50% dels alumnes que es matriculen al curs que ofereixen les escoles d'adults per treure's el graduat en secundària són joves menors de 20 anys. En els darrers anys ha disminuït el pes dels joves de 16 i 17 anys —que serien els que hi anirien immediatament després de fracassar a l'ESO— i ha augmentat el pes dels joves de 18 i 19 anys. És un fenomen que mereix un estudi més aprofundit que va més enllà dels objectius d'aquest informe. En qualsevol cas, és plausible que una part de l'alumnat que s'ha matriculat a un grau mitjà hagi obtingut el graduat en ESO en una escola d'adults.

<sup>196</sup> En un dels centres entrevistats, fins i tot s'ha previst que l'alumnat que al setembre o a l'octubre ja veu que li serà molt difícil aprovar el batxillerat, tingui l'oportunitat de matricular-se en un cicle formatiu per no perdre l'any. En un altre centre, si l'alumne/a abandona el batxillerat després del primer trimestre, se li recomana que faci un curs de formació ocupacional.

<sup>197</sup> Tot i que dues de les persones entrevistades als dos centres de secundària comentaven que l'alumnat que fracassa al batxillerat i reorienta el seu itinerari formatiu cap als cicles és el millor perfil, ja que té més clar el que vol, sap les seves limitacions i acostuma a ser bon alumne. Evidentment, caldria un estudi més aprofundit i amb resultats empírics per confirmar aquesta qüestió.

Amb les dades de l'enquesta ETEFIL per Catalunya, es pot veure els diferents itineraris dels joves que no graduen quan acaben l'ESO. En tractar-se de pocs casos, s'han deixat les caselles en valors absoluts, no tant per tenir en compte la representativitat estadística, que és escassa, sinó per visualitzar els itineraris possibles.

**Gràfic 1. Itineraris des de la no graduació a l'ensenyament postobligatori**



Es pot observar que dels 158 joves que no han obtingut el graduat en secundària el curs 2000-2001, n'hi ha 126 que no estudien res el curs següent, mentre que 32 joves (aproximadament un 20%) sí que entren en diferents dispositius d'ensenyament postobligatori, malgrat no haver obtingut el graduat en ESO. Hi ha diferents itineraris: de PGS a CFGM, d'EA (escola d'adults) a CFGM, d'estar un any sense estudiar res a matricular-se a un CFGM —se suposa que mitjançant una prova d'accés—, algun pot arribar al grau superior, pocs intenten tornar a l'institut per acabar l'ESO... i altres combinatòries possibles. No es pot quantificar la magnitud de cada itinerari, però sembla que les connexions existeixen i cal tenir-ho present quan es parla dels itineraris professionals i del lligam entre la recuperació de l'ESO i el CFGM.

Les escoles d'adults ofereixen cursos per preparar les proves d'accés als CFGM. De nou cal conformar-se amb dades del Ministeri, que són les següents:

**Taula 18. Alumnes matriculats a cursos de preparació a proves d'accés a CFGM. Espanya**

	Total	16-17 anys	18-19 anys	%16-17 anys	%18-19 anys
<b>2001-2002</b>	501	84	77	17	15
<b>2002-2003</b>	4.240	589	1.645	14	39
<b>2003-2004</b>	4.056	609	1.389	15	34
<b>2004-2005</b>	3.466	223	127	6	4
<b>2005-2006</b>	3.391	891	947	26	28
<b>2006-2007</b>	3.689	206	113	6	3

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació.

Tot i que no són dades molt consistents, perquè no és creïble que els cursos 2004-2005 i 2006-2007 tinguin una davallada tan important, la qüestió clau és posar l'èmfasi en el paper que estant adquirint les escoles d'adults en la recuperació del fracàs escolar, sigui per la via de la graduació en secundària o sigui per la via de la preparació de les proves d'accés al grau mitjà —o com es veurà més endavant, d'accés al grau superior. Aquesta és una qüestió molt important per a l'establiment d'itineraris de formació professional des del fracàs de l'ESO més que no pas d'itineraris des de l'èxit de l'ESO. En l'apartat de les conclusions es reprendrà aquesta qüestió, que sembla fonamental per plantejar el futur de la formació professional.

De la mateixa forma que un estudiant quan acaba l'ESO i obté el graduat ha de decidir si fa un batxillerat o un cicle formatiu de grau mitjà, quan acaba el batxillerat també ha de decidir si fa la selectivitat i va a la universitat o bé es matricula a un cicle formatiu de grau superior. Es farà una anàlisi semblant a la que s'ha fet abans. Amb les dades de matrícula s'ha construït la taula següent:

**Taula 19. Relació entre graduació de batxillerat i matrícula de CFGS i primer d'universitat**

	Aprovats el curs anterior	1r GS provinent de batxillerat	Aprovats PAAU juny	Graduats batxillerat curs anterior – matrícula universitat	% aprovats PAAU – graduats batxillerat	% altres itineraris
<b>2001-2002</b>	29.551	13.200	23.413	2.044	79	53
<b>2002-2003</b>	28.983	18.767	23.016	1.663	79	68
<b>2003-2004</b>	28.844	18.785	22.594	1.668	78	67
<b>2004-2005</b>	27.250	17.976	21.095	1.498	77	66
<b>2005-2006</b>	26.281	18.381	21.519	181	82	74
<b>2006-2007</b>	26.099	—	21722	1.093	83	—

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació i del Comissionat d'Universitats i Recerca.

A la taula 19 es pot veure que es pot repetir el fenomen dels graduats d'ESO. La tendència majoritària dels que aproven el batxillerat és anar a la universitat. La dada que s'ha utilitzat ha estat la quantitat d'alumnes que han aprovat les PAAU a la convocatòria de juny, que són les dades disponibles que més s'aproximen al flux real. Si es té en compte que poden haver-hi més alumnes de la convocatòria de setembre, el percentatge d'alumnes que van del batxillerat a la universitat pot ser una mica superior. Al voltant del 10% dels alumnes que s'hi presenten no aproven, una part pot anar a recuperar-se a d'altres convocatòries però una altra part pot optar per fer un CFGS. En qualsevol cas, aproximadament el 20% dels alumnes que han acabat el batxillerat opta per fer un CFGS, sensiblement per sobre del percentatge d'alumnes que opten per un grau mitjà després de l'ESO. En aquest sentit, sí que els CFGS han ampliat el seu públic teòric, els alumnes que han aprovat el batxillerat. Però tot i així, entre la meitat i dues terceres parts de la matrícula del grau superior té altres itineraris, com el fracàs en les proves de selectivitat o fins i tot el fracàs en els primers cursos universitaris. Aquesta segona qüestió ha estat confirmada amb les entrevistes<sup>198</sup> i amb les dades ETEFIL per Catalunya, segons les quals un 4% dels joves que el curs 2001-2002 feien primer d'universitat van passar a fer un CFGS el curs 2002-2003. En qualsevol cas, pot contribuir a reforçar la idea que el grau superior és una alternativa davant de les dificultats que un jove pot trobar a la universitat. Amb les dades de l'ETEFIL també es pot veure que els joves que més opten pel grau superior són els que han repetit algun curs a batxillerat. Són dades per tot Espanya, però són molt

<sup>198</sup> De la mateixa manera que algunes persones consideren que l'alumne/a que ha fracassat al batxillerat i fa un CFGM té un perfil bo, s'aplica aquesta consideració a l'alumnat que ha fracassat a la universitat i fa un CFGS, en el sentit que és un alumne/a que té més clars els seus objectius, els seus interessos i les seves limitacions.

interessants. Dels alumnes que obtenen el batxillerat en dos anys, el 14% opten per un CFGS i el 80% per anar a la universitat. En canvi, dels alumnes que han trigat tres anys en fer el batxillerat, el percentatge és de 40% i 42% respectivament. La conclusió és clara: a més dificultats per obtenir el batxillerat més probabilitats de triar la formació professional.

Si es tenen en compte les dades de l'ETEFIL, s'obtenen algunes petites variacions. La promoció que va obtenir el títol de batxiller el curs 2000-2001 té com a opció majoritària la continuïtat d'estudis a la universitat, però en un 69%, en comptes del 79% que donen les dades stock. L'opció per un CFGS representa el 25%, una mica més del que donen les dades stock. Un 5% no es matricula de res l'any següent d'acabar el batxillerat. L'1% que queda són alumnes que es matriculen a un CFGM, que tot i que és una xifra residual mostra que hi ha joves que fan itineraris complexos o no previstos.

Si com s'ha vist amb les dades de matrícula, la via d'accés directe amaga una diversitat de situacions, l'arribada per la via de les proves d'accés també pot tenir diferents itineraris, fonamentalment dos: la preparació de les proves a les escoles d'adults o als cursos específics de promoció per als alumnes que tenen el títol de tècnic, és a dir, que han fet un CFGM. Pel que fa a les escoles d'adults, només hi ha les dades d'Espanya i aquesta n'ha estat l'evolució:

#### **Taula 20. Alumnes matriculats a cursos de preparació per a proves d'accés a CFGS. Espanya**

	Total	16-17 anys	18-19 anys	%16-17 anys	%18-19 anys
<b>2001-2002</b>	1.718	2	151	0	9
<b>2002-2003</b>	6.109	35	815	1	13
<b>2003-2004</b>	7.967	39	1.200	0	15
<b>2004-2005</b>	9.580	87	1.170	1	12
<b>2005-2006</b>	10.590	81	2.100	1	20
<b>2006-2007</b>	11.554	94	1.486	1	13

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació.

Es pot veure que entre els anys 2001 i 2005 hi ha hagut un augment important de joves de 18 i 19 anys que han anat a l'escola d'adults a preparar-se per a les proves d'accés, tot i que el curs 2006-2007 sembla que la tendència s'inverteix. Per desgràcia, només hi ha dades de matrícula, no de presentació a les proves d'accés, de superació i de matrícula en el grau superior de formació professional.

Una qüestió important que té a veure amb les proves d'accés al grau superior és el curs de preparació que es fa en alguns centres de secundària, que s'anomena curs de preparació però que vulgarment es diu curs pont o curs de promoció, que consisteix a oferir durant un curs acadèmic les assignatures instrumentals del batxillerat que permeten preparar la prova d'accés. Aquest curs ha estat font de

molta polèmica, perquè per a molts recorda la connexió de la FP1 amb la FP2 de la Ley General de Educación de l'any 1970. El cas és que les dades disponibles mostren que el curs 2000-2001 van fer aquest curs 251 persones, el curs següent gairebé el doble, 483, i el curs 2002-2003 són pràcticament 1.000 persones les que el segueixen. Per desgràcia, les dades publicades s'aturen aquest curs i no hi ha dades sobre la taxa d'aprovaçió d'aquest curs i de continuïtat amb el grau superior. Es va suspendre l'oferta d'aquest curs durant uns anys, segons una de les persones entrevistades per la pressió del professorat de batxillerat i dels defensors de la filosofia de la LOGSE de valorització de la FP per la via de l'accés al grau superior només de persones amb el títol de batxiller. Però és de suposar que la pressió en l'altra direcció també ha estat prou gran com per tornar a oferir-lo, ja que si no existeix aquest curs el grau mitjà queda només com a sortida directa al món laboral, que no és el que volen una part important dels joves que estan interessats en la formació professional. Per diferents testimonis de les entrevistes sabem que la demanda és forta i sembla que la tendència és a anar augmentant les places d'aquests cursos, la qual cosa significaria que una entrada al grau superior a considerar és l'accés des del grau mitjà.<sup>199</sup> Amb les dades de l'ETEFIL per a tot Espanya —les mostres de cicles formatius no són representatives per comunitats autònomes—, un 5% dels alumnes que acaben un CFGM el curs 2000-2001 fan un CFGS el curs 2001-2002 i un 7% el curs 2002-2003. També és rellevant que un altre 5% està fent el batxillerat després de fer el CFGM, presumiblement perquè vol fer un grau superior. No se sap si els alumnes que han passat del grau mitjà al grau superior han fet les proves d'accés o un curs de preparació, però aquí hi ha un dels punts clau pel que fa al possible augment de la matrícula de grau superior: canalitzar la demanda potencial de joves que tenen el títol de grau mitjà i que volen continuar un itinerari formatiu professional.

Una darrera qüestió sobre l'atractivitat del grau superior és que, com s'ha vist, la formació professional és més triada pels joves que han tingut dificultats al batxillerat o bé que han pogut tenir algun entrebanc a la universitat. Però el CFGS no esdevé una alternativa a la universitat, sinó un camí diferent per arribar-hi. Si es posen en relació els graduats en CFGS i els alumnes que entren el curs següent a la universitat per la quota que tenen els graduats de formació professional, hi ha les dades següents:

---

<sup>199</sup> Els continguts i la forma d'avaluar no estan exempts de polèmica. No s'hi pot entrar en detall, però a partir de les entrevistes es pot constatar dues formes d'entendre aquest curs: com un batxillerat condensat però que no hauria de rebaixar el nivell de batxillerat o bé com un batxillerat adaptat, és a dir, un curs que no oblidia que l'objectiu és preparar els alumnes per fer un grau superior i no per anar a la universitat. El fet que el curs no doni l'accés directe sinó que s'hagi de passar per les proves d'accés també ha rebut alguna crítica.



**Taula 21. Relació entre graduats en CFGS i accés a la universitat**

	Accés a la univiversitat via FP	Graduats CFGS el curs anterior	% accés a la universitat sobre el total de graduats CFGS del curs anterior
<b>2001-2002</b>	7.064	10.579	67
<b>2002-2003</b>	6.864	12.103	57
<b>2003-2004</b>	7.189	12.262	59
<b>2004-2005</b>	7.183	13.090	55
<b>2005-2006</b>	7.659	13.259	58
<b>2006-2007</b>	8.047	12.909	62

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació i del Comissionat d'Universitats

Sembla raonable que no tots els alumnes que obtenen el títol de tècnic superior es matriculin el curs següent a la universitat. Segons les dades de l'ETEFIL, un de cada quatre que obtenen el títol es matriculen a la universitat el curs següent. Malgrat tot, aquí interessa veure la tendència, i és que del curs 2001-2002 al curs 2004-2005 ha baixat la relació entre el nombre de graduats en CFGS i el nombre d'alumnes de primer d'universitat per la via d'accés de la FP, que es recupera una mica els darrers dos cursos analitzats. Això vol dir que no hi ha hagut un ajustament per part de la universitat a l'augment dels graduats en CFGS, tot i que sí que hi ha hagut un reconeixement de crèdits als que entren a la universitat.<sup>200</sup> Una dada que no està disponible és la preinscripció de graduats en CFGS i l'evolució de la nota de tall de les diferents carreres per als estudiants que vénen de la formació professional. Aquesta informació donaria una idea més acurada dels efectes del reconeixement de crèdits en l'augment de la connexió entre formació professional i universitat.

El reconeixement de crèdits és un dels canvis normatius més antics, però n'hi ha d'altres més recents, fonamentalment els lligats amb la flexibilització de la formació professional, que són massa recents per veure'n l'efecte en la matrícula. S'ha vist abans que l'estadística del curs 2006-2007 ja contempla la matrícula d'alumnes de formació professional a distància, que encara són pocs. Però la resta de mesures no tenen encara un reflex en les dades estadístiques, per la qual cosa la valoració es farà exclusivament segons les fonts qualitatives en un apartat posterior.

<sup>200</sup> Aquest reconeixement de crèdits, però, s'ha fet de forma irregular, en el sentit que cada universitat ha decidit quants i quins crèdits convalidava, amb criteris diferents, cosa que fa que els alumnes de FP puguin tenir una visió més instrumental de la universitat —s'apunten a la universitat que més crèdits els reconeix. Està pendent la revisió d'aquest reconeixement amb l'aplicació dels nous graus universitaris fruit de la reforma coneguda com a procés de Bolonya.

### 4.3.1.3. El fracàs o l'abandonament de la formació professional

Fins aquí s'ha analitzat amb un cert detall les dades de matrícula de formació professional i la seva evolució. Una altra qüestió summament important és la retenció dels alumnes al llarg dels cicles, o dit d'una altra manera, l'eficàcia de la formació professional en titular l'alumnat que ingressa a la FP. O dit d'una manera més negativa, la taxa d'abandonament de la FP. De nou, les dades del Departament d'Educació fan difícil el càlcul de la progressió de l'alumnat al llarg dels cursos, perquè hi ha cicles que duren un curs acadèmic i cicles que duren dos cursos, i només es disposa de dades sobre matrícula, repetició i promoció de tres cursos.

**Taula 22. Matrícula, repetició, abandó i promoció de CFGM, valors absoluts i taxes**

Valors absoluts	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	1r	2n	1r	2n	1r	2n
<b>Matrícula</b>	21.393	6.516	22.604	7.606	23.560	7.952
<b>Repetició curs següent</b>	2.230	954	2.688	1.157	2.794	1.319
<b>Pràctiques curs següent</b>	52	83	234	516	295	646
<b>Promoció</b>	6.652	—	6.795	—	6.719	—
<b>Graduats 1r</b>	4.138	—	4.407	—	4.522	—
<b>Graduats 2n</b>	—	5.331	—	6.308	—	6.555
<b>Abandonaments</b>	8.321	148	8.480	-375	9.230	-568

Taxes	1r	2n	1r	2n	1r	2n
<b>Matrícula</b>	100	100	100	100	100	100
<b>Repetició curs següent</b>	10	15	12	15	12	17
<b>Pràctiques curs següent</b>	0	1	1	7	1	8
<b>Promoció</b>	31	0	30	0	29	0
<b>Graduats 1r</b>	19	0	19	0	19	0
<b>Graduats 2n</b>	0	82	0	83	0	82
<b>Abandonaments</b>	39	2	38	-5	39	-7

En aquesta taula es pot veure com la taxa d'abandó a primer de CFGM és de pràcticament el 40% de les persones que s'hi han matriculat. Aquesta és, sens dubte, una xifra que ha de fer pensar. Segons les entrevistes fetes, aquest abandó es dona en els primers mesos del curs, i el motiu més probable és la mala orientació que han rebut a 4t d'ESO, és a dir, es tracta de joves que vénen derivats a cicles formatius amb la idea que pràcticament és deixar d'estudiar i després veuen que l'exigència és molt més alta de la que es pensaven. També és

veritat que durant aquests anys la demanda de mà d'obra poc qualificada ha estat molt intensa, i això ha fet que els costos d'oportunitat de continuar estudiant s'elevessin. Paradoxalment, el període de crisi econòmica que s'ha iniciat l'any 2008 pot fer que aquestes taxes d'abandó minvin, si més no com a hipòtesi seria molt interessant contrastar els resultats els propers anys. Hi ha una tercera possibilitat i és el canvi d'especialitat: alumnes que pels motius que siguin abandonen un cicle i comencen un cicle diferent. Això podria explicar en part que la suma d'alumnes de primer de cicles i de primer de batxillerat superi amb escreix la suma de graduats d'ESO el curs anterior. Com s'ha vist abans, les dades sobre l'origen acadèmic de l'alumnat de cicles no permeten quantificar aquest fenomen.

La presència de la repetició és important, un 10–12% a primer i un 15–17% a segon. Això també pot ser un reflex de la dificultat d'aprenentatge o també de l'opció per una via més llarga d'aquells estudiants que compaginen els estudis amb la feina. Això també podria ser el motiu de l'aparició i augment d'una categoria nova, que és la matriculació només de pràctiques, la qual suposa una mena de segon curs per als cicles d'un any i una mena de tercer per als cicles de dos anys. Així l'itinerari formatiu s'allarga. Es troba en aquesta situació pràcticament un 10% de l'alumnat de segon dels cursos de dos anys i d'un 5% de l'alumnat de cicles d'un any.

El fet de passar a segon és un filtre que garanteix l'obtenció del títol. Les taxes d'abandonament a segon són molt baixes, i surten negatives els darrers dos cursos perquè deu haver-hi entrades o bé a segon o bé a les pràctiques que no es corresponen amb la promoció corresponent, degut a la complexitat d'alguns itineraris.

Respecte a l'abandó en el CFGS, s'ha construït una taula similar a l'anterior:

**Taula 23. Matrícula, repetició, abandó i promoció de CFGS, valors absoluts i taxes**

	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	1r	2n	1r	2n	1r	2n
<b>Valors absoluts</b>						
<b>Matrícula</b>	20.000	10.860	18.894	13.057	19.699	13.154
<b>Repetició curs següent</b>	886	1.055	992	1.523	1063	1.523
<b>Pràctiques curs següent</b>	—	11	—	359	—	504
<b>Promoció</b>	12.002	—	11.678	—	12.276	—
<b>Graduats 1r</b>	—	—	—	—	—	—
<b>Graduats 2n</b>	—	10.223	—	11.604	—	11.604
<b>Abandonaments</b>	7.112	-429	6.224	-429	6.360	-477
<b>Taxes</b>						
	1r	2n	1r	2n	1r	2n

<b>Matrícula</b>	100	100	100	100	100	100
<b>Repetició curs següent</b>	4,43	10	5	12	5	12
<b>Pràctiques curs següent</b>	0	0	0	3	0	4
<b>Promoció</b>	60,01	0	62	0	62	0
<b>Graduats 1r</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Graduats 2n</b>	0	94	0	89	0	88
<b>Abandonaments</b>	35,56	-4	33	-3	32	-4

En aquest cas, no hi ha les dades desagregades per cicles d'un curs i cicles de dos cursos acadèmics. Com que la presència de cicles d'un any és minoritària en el grau superior, es poden agafar aquestes dades com a grans tendències, tot i que, com es veurà de seguida, s'han de fer alguns matisos. D'entrada, la taxa de fracàs és lleugerament inferior al grau mitjà, però tot i així, al voltant de la tercera part dels alumnes de primer no passen a segon. Alguns no passen perquè fan un cicle d'un any i obtenen el títol, per tant caldria rebaixar aquesta xifra. Per això les taxes d'abandó de segon surten negatives, perquè els graduats que dona l'estadística per a cada any es refereixen a estudiants de cicles de dos anys i d'un any a la vegada. En qualsevol cas, es tracta de xifres elevades que també han de fer pensar. La hipòtesi de la mala orientació prèvia aquí no és tan forta, ja que sembla raonable que els alumnes que acaben el batxillerat siguin més conscients de les dificultats que té seguir un grau superior, tot i que se suposen menors que anar a la universitat. Potser els costos d'oportunitat són més plausibles, ja que es tracta de joves més grans i amb més voluntat d'entrar en el mercat de treball i del consum. La repetició és menor que en el grau mitjà, però tot i així pot arribar al 12% dels alumnes que fan segon. Així com en el grau mitjà, els alumnes de segon abandonen molt poc, tot i que no es pot saber del cert. També és possible que una part de l'abandó es recuperi anys més tard, via proves d'accés o via tornar-se a matricular del cicle que s'ha abandonat. En definitiva, les causes i les conseqüències de l'abandó de la formació és un dels punts que caldria estudiar amb més profunditat per tenir pistes per augmentar les taxes de retenció i el nombre de titulats que surten al mercat de treball i la taxa de joves amb una titulació de secundària superior, que és un dels objectius de Lisboa 2010, com ja s'ha dit anteriorment.

Un comentari final per tancar aquest llarg apartat. Segons tots els testimonis recollits, tothom voldria que la imatge de la formació professional fos millor, que tingués més prestigi i que fos triada per més joves i menys rebutjada per les famílies. Curiosament, però, els estudis de FP són els que tenen una valoració més positiva per part dels estudiants.<sup>201</sup> Però malgrat això, el canvi d'imatge és molt difícil, ja s'ha vist com l'associació entre formació professional i opció d'estudis de menys dificultat és molt forta. Quan s'analitzin més endavant els models d'informació i orientació, s'hi entrarà amb més detall. El que sí que sembla

<sup>201</sup> Segons l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007, pràcticament la meitat dels joves que fan o que han fet un CFGS valoren molt positivament la seva formació, percentatge que baixa al 33% en el grau mitjà. Aquesta valoració és del 40% en els estudis universitaris, del 30% en el batxillerat i del 28% a l'ESO.

que està canviant és la resistència a l'establiment d'itineraris de formació professional. Precisament per evitar aquesta connexió entre formació professional i baix rendiment acadèmic, la LOGSE va exigir la mateixa titulació acadèmica per accedir al grau mitjà i al batxillerat, i per accedir a la universitat i al grau superior. Però davant de la tossuda realitat, moltes persones ja accepten o veuen com a bones les connexions entre els PQPI<sup>202</sup> —els substituïts dels PGS— i els CFGM, i entre aquests i els CFGS. Els darrers canvis legislatius van en aquesta direcció i moltes pràctiques en els centres ho reforcen. Si milloren les fonts d'informació, és probable que en els propers anys es puguin dimensionar aquests itineraris de formació professional i és probable que augmenti la taxa de matriculació i de retenció de la formació professional.

#### 4.3.2. Augment de la inserció laboral dels estudiants de FPR

La inserció laboral de les persones que han fet formació professional és una qüestió clau, i que serà desenvolupada en profunditat per la línia 5 de l'avaluació de la formació professional, tal i com preveu el *Document de bases per a l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya* (CSd'A 2008). En aquest informe es destacaran les dades fonamentals i es posaran en relació amb els altres ítems d'avaluació de la nostra línia. Ja s'han comentat a l'apartat 4.2.3 les dades més rellevants del darrer estudi d'inserció del Departament d'Educació i el Consell General de Cambres de Comerç, fet l'any 2007. El 71% dels graduats en cicles formatius estan treballant sis mesos després d'obtenir el títol en una feina que té molta relació amb l'especialitat de formació, 81% per als tècnics superiors i 78% per als tècnics. Ja s'han comentat les implicacions teòriques i metodològiques sobre el concepte d'inserció i de relació entre formació i ocupació, així com les dues principals limitacions que té aquest tipus d'estudi: que es fan a curt-mitjà termini —sis mesos després d'acabar— i que en les mostres hi ha només les persones que han obtingut el títol, no les que s'han matriculat al curs.

Pel que fa a la inserció a curt i llarg termini, l'estudi a realitzar per la línia 5 resoldrà aquesta qüestió, ja que reconstruirà els itineraris d'inserció laboral durant uns anys després d'obtenir la titulació. Les dades d'ETEFIL, tot i que les mostres de cicles formatius no es poden desagregar per comunitats autònomes, poden donar una certa orientació sobre els efectes a llarg termini. La situació laboral de les cohorts de titulats de grau mitjà i grau superior que van obtenir el títol el curs 2000-2001 quatre anys més tard és la següent:

---

<sup>202</sup> Els Programes de Qualificació Professional Inicial s'estan desenvolupant d'acord al catàleg de qualificacions, com de fet ja s'intentava fer amb els PGS, però ara queda més clara la funció professionalitzadora i la funció de recuperació acadèmica amb la introducció d'un mòdul optatiu que permet als alumnes obtenir el graduat de secundària i continuar el seu itinerari formatiu, presumiblement en un CFGM. Ara que aquest mòdul optatiu pot tenir poc atractiu si les proves d'accés al grau mitjà són més accessibles per contingut o per calendari per als alumnes. En qualsevol cas, caldrà seguir l'evolució quantitativa i qualitativa d'aquests nous programes, però el disseny normatiu i el nou pla contra l'abandó escolar prematur del Ministeri d'Educació, Política Social i Esport, centrat en augmentar l'oferta de PQPI i de CFGM, ens situaran en un escenari en el qual els PQPI caldrà considerar-los com el primer nivell de la formació professional.

**Taula 4.24. Situació laboral dels titulats de grau mitjà i grau superior el curs 2004-2005**

	Taxa d'activitat	Taxa d'ocupació	Taxa d'atur	Estudien i treballen	Només estudien
<b>CFGM</b>	93	90	9,7	3	7
<b>CFGS</b>	87	92	6,1	10	13

Font: ETEFIL

Amb aquestes dades, es pot dir que els efectes positius de la inserció laboral perduren en el temps, ja que les taxes d'ocupació són molt elevades i les taxes d'atur baixes. Respecte a la taxa d'atur, cal dir que la conjuntura del mercat de treball era expansiva en el període 2001-2008. Caldrà veure com respon el mercat a la crisi iniciada l'any 2008 i si afecta menys els treballadors amb formació. I també s'ha de dir que les taxes d'atur no són molt més baixes que el conjunt de la població activa, la qual cosa hauria de fer matisar l'excessiu optimisme amb el qual normalment es comenten aquestes dades.

Una altra qüestió molt rellevant és la continuïtat en els estudis quatre anys després d'haver acabat un cicle formatiu. Això té a veure amb un debat clau sobre la formació professional, que està relacionat amb les possibilitats d'augment de la matrícula i de l'atractivitat de la FP, com s'ha comentat en l'apartat anterior, que es podria definir com la tensió entre la funció ocupacional i la funció acadèmica de la FP. El fet que un percentatge significatiu d'alumnat —el 10% en grau mitjà i el 23% en grau superior— estigui estudiant quatre anys després d'acabar el cicle l'any 2001, mostra que una part de l'alumnat entén i utilitza els cicles formatius com a part d'un itinerari formatiu més llarg i no com un pont directe al mercat de treball, que és com van ser definits a la LOGSE. La tercera part dels titulats de grau mitjà que està estudiant fa un CFGS i una cinquena part és a la universitat, després d'haver passat pel batxillerat o per un CFGS. Dues terceres parts dels titulats de grau superior que estudien ho fan a la universitat i un de cada deu alumnes està fent un altre cicle de grau superior. Un altre cop apareix el tema dels itineraris de formació professional i de la combinació entre formació professional i acadèmica que fan més complex el trànsit per l'ensenyament postobligatori. És feina de la política educativa facilitar o dificultar la construcció d'aquests itineraris. Es tornarà sobre aquest tema a les conclusions (punt 4.4).

L'altre indicador d'efecte a llarg termini de la formació professional és la relació amb la feina que es desenvolupa. L'ETEFIL permet analitzar aquesta relació de dues maneres: amb el nivell de qualificació i amb la família professional. Respecte al nivell de qualificació, les dades són aquestes:

**Taula 25. Nivell de qualificació de la feina al final del període (2001-2004)**

Nivell de qualificació	CFGM	CFGS
Nivell 1	10	6
Nivell 2	74	47
Nivell 3	14	42
Nivell 4	1	4
Sense informació	2	2
<b>Total (percentatge)</b>	100	100
<b>Total (números absoluts)</b>	6.236	8.383

Els nivells de qualificació són els que vénen definits per l'INCUAL, i malgrat els possibles biaixos en les respostes dels qüestionaris i en la classificació feta pels investigadors,<sup>203</sup> s'obté una aproximació segons la qual tres de cada quatre persones amb titulació de grau mitjà estan fent feines d'acord al seu nivell, un 15% estan fent feines més qualificades i un 10% estan fent feines que necessiten poca o molt poca qualificació. La situació comparativa del grau superior és pitjor, en el sentit que només el 42% està ocupant una feina de qualificació ajustada al seu nivell teòric i més de la meitat es troben en el nivell que es definiria com a sobrequalificació o subocupació, com s'ha vist anteriorment. La situació és molt diferent segons les famílies professionals. A l'annex 5.2 (taula 9) es poden veure les taules amb aquestes diferències. Aquí només es comentaran les dades més rellevants. Per exemple, les persones amb el títol de tècnic de les famílies de química, imatge i so i administratiu són les que tenen percentatges més elevats de qualificació de la feina superior al nivell 2 de formació.<sup>204</sup> Les persones amb el títol de tècnic de les branques agricultura, edificació i fabricació mecànica són les que tenen percentatges més elevats de feines de nivell 1, per sota del seu nivell de formació. Si es parla de persones amb títol de tècnic superior, les branques amb una inserció menys qualificada són imatge personal, hoteleria, instal·lació i manteniment, electricitat i fabricació mecànica, mentre que les que tenen més mobilitat ascendent són sanitat, informàtica, imatge i so i serveis socioculturals. El tema de les diferències entre famílies professionals és prou complicat i interessant per fer-ne monografies específiques.

Un segon indicador de relació entre la formació rebuda i la feina trobada fa referència al contingut, si és de la mateixa família o no. Pel que fa als CFGM, el 33% de l'alumnat té una feina de la mateixa família professional, tot i que hi ha moltes diferències entre famílies, com es pot veure a l'annex. Les famílies amb més relació són imatge personal (56%), hoteleria (53%), fabricació mecànica (49%) i administració i gestió (47%, que sumat al 15% que estan treballant en el

<sup>203</sup> Voldríem fer esment i agrair la contribució de dues investigadores del Grup de Recerca Educació i Treball de la UAB, Erika van Compaey i Liliana Gallego, que han explotat les dades de l'ETEFIL per a les seves recerques i que les han cedit generosament per a aquest informe.

<sup>204</sup> Cal dir que no s'ha construït un itinerari formatiu per saber si aquestes persones són les que han continuat formant-se des de l'any 2001. Una anàlisi més acurada ens podria donar més pistes sobre aquesta relació.

sector comerç i màrqueting són més del 60%) i sanitat (47%). Les famílies que tenen menys relació amb l'especialitat de la feina són química (5%), transport i manteniment de vehicles (5%, però el 42% estan treballant a fabricació mecànica) i imatge i so (9%). En el cas dels CFGS, el percentatge global és del 32%, molt similar al grau mitjà, també amb moltes diferències entre famílies. Les que tenen una relació més directa entre la formació rebuda i l'especialitat de la feina són administració i gestió (55%), edificació i obra civil (50%), imatge personal (50%), hoteleria (45%). I les que hi tenen menys relació són química (3%), transport i manteniment vehicles (4%, però el 43% dels titulats d'aquesta família treballa en la fabricació mecànica, obtinguda com a grau mitjà, per la qual cosa és de suposar una estreta relació d'afinitat entre els dos sectors) i imatge i so (5%, però el 26% treballa al sector d'arts gràfiques, amb connexions evidents). Una conclusió d'aquestes dades, a part del que s'ha dit abans de l'interès de fer monografies sectorials, és que la relació entre formació i ocupació no és única, com s'ha comentat abans, i que si es prenen només les dades de la diagonal, és a dir, de la relació entre branca de formació i sector d'ocupació, el resultat és relativament baix, ja que només afecta un terç dels titulats. Si s'amplia la relació a sectors afins, aquest percentatge puja de forma significativa, com s'ha vist en alguns exemples.

Encara seria possible un tercer nivell d'anàlisi de la relació entre formació i ocupació i és la relació entre nivell i especialitat. Amb el comentari per separat han sortit algunes paradoxes, com ara que el sector de la química i el d'imatge i so són els que tenen més persones qualificades, però a la vegada són els graduats que tenen menys relació laboral amb allò que han estudiat. De nou insistim en la necessitat de fer monografies sectorials i en la necessitat de contrastar aquestes dades amb experts de cada sector per entendre les dinàmiques pròpies de cada família. A l'annex 5.1 (taula 9) es fan servir les dades que dóna l'ETEFIL, però la dispersió és molt gran i es fa difícil extreure'n conclusions consistentes.

Ja s'ha comentat abans que els estudis d'inserció que es basen en mostres de graduats de formació professional obliden que una part important de les persones que es matriculen als cicles formatius els deixen abans d'obtenir el títol, entre el 30% i el 40%. Per això no es pot saber si la formació que han rebut aquestes persones ha contribuït d'alguna manera en la seva inserció laboral i en la relació amb la feina que troben. No se sap quan abandonen, si al principi de curs o al final, tot i que a les entrevistes s'ha comentat que el màxim moment d'abandó és durant el primer trimestre, quan molts alumnes s'adonen que el cicle formatiu no s'ajusta a les seves expectatives. Per tant, no és raonable esperar grans efectes de la poca formació que han rebut, però és possible que es donin altres fenòmens com la inserció abans de tenir el títol per poder treballar en una categoria inferior amb un salari menor o insercions d'èxit en les quals el títol pot representar poc valor afegit. A més, amb les mesures de flexibilització i d'acreditació de competències, haver fet una part d'un cicle no quedarà en el no res en un futur, sinó que les persones podran capitalitzar i aprofitar aquesta formació parcial si decideixen tornar a la formació. De nou, un camp per explorar més a fons.<sup>205</sup>

<sup>205</sup> Bona part d'aquestes qüestions seran novament tractades i actualitzades a partir dels resultats de camp que es durà a terme en el marc de la línia 5 de l'avaluació de la FPR de Catalunya.



Finalment, és possible que les bones dades sobre la inserció laboral hagin contribuït d'alguna manera a l'augment de la matrícula de formació professional, però que no hagin coadjuvat gaire a canviar la seva imatge. De fet, de bones dades sobre la inserció de titulats de formació professional ja fa temps que se'n recullen —fonamentalment de l'antiga FP2—, i tot i així el discurs sobre la falta d'adequació o la degradació de la FP és força dominant. S'han recollit molts testimonis de perplexitat davant d'aquesta situació. Responsables de relacions amb empreses dels instituts que expliquen que encara hi ha moltes empreses —és a dir, empresaris, encarregats, caps de recursos humans en empreses grans— que no tenen un coneixement real i profund de la capacitació que donen els diferents cicles formatius. Pel cantó de la demanda també continua havent-hi molts prejudicis. Per exemple, encara s'associa fabricació mecànica a granotes blaves i greix del taller, per això molts nois i sobretot noies no volen estudiar formació professional, malgrat que a moltes empreses d'aquest sector la tecnologia ha fet canviar les granotes per bates blanques i l'asèpsia és el que domina als tallers. Els canvis socials que són necessaris per modificar aquests prejudicis són lents i l'impacte de les campanyes de promoció és limitat, com es veurà en l'apartat d'orientació, entre d'altres coses perquè si bé és veritat que el món del treball i de les empreses ha canviat molt i que la formació és molt més rellevant del que sovint es reconeix, encara hi ha un fenomen que juga en contra de la formació professional, que són els salaris. Com s'ha comentat a l'apartat 4.2.3, el diferencial de salaris entre titulats de FP i titulats superiors s'ha mantingut elevat. Malgrat les "llegendes urbanes" que un paleta guanya més que un metge, el cert és que de mitjana això no és així i, a més, les condicions laborals no es redueixen al salari. Entre aquestes condicions, el nivell d'estatus de la professió o ocupació també és un factor que opera en les opcions dels joves i de les famílies.

#### ***4.3.3. Millora de la formació en centres de treball***

La inserció laboral, com han mostrat els estudis que s'han fet, està molt vinculada a la formació en centres de treball (FCT) o les popularment conegudes com a pràctiques. Per això en la línia 4 de l'avaluació s'aprofundirà també en aquesta qüestió. En aquest apartat es comentaran les dades que ha proporcionat el Consell General de Cambres de Catalunya, que gestiona el Banc Integrat de Dades (BID) de l'oferta i de la demanda de places de pràctiques de formació professional reglada —o base de dades de connexió entre demanda de places (instituts) i oferta de places (empreses)—, i els comentaris que han fet els diferents informants clau que s'han entrevistat.

Des del punt de vista quantitatiu, aquestes són les dades del BID:

**Taula 26. Evolució dels convenis entre instituts i empreses per formació en centres de treball**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	100	208	250	230	138	83	93
<b>Administració i gestió (administració)</b>	4.374	9.194	8.493	6.728	5.232	5.164	4.978
<b>Arts gràfiques</b>	224	546	728	612	500	322	322
<b>Automoció (manteniment de vehicles autopropulsats)</b>	1.137	2.409	2.902	2.626	1.986	1.852	1.817
<b>Comerç i màrqueting</b>	1.275	2.508	2.604	1.899	1.762	1.481	1.347
<b>Comunicació, imatge i so</b>	466	1.117	1.553	1.202	1.109	1.049	1.014
<b>Edificació i obra civil</b>	358	698	950	649	712	649	634
<b>Electricitat i electrònica</b>	1.992	4.183	5.331	4.635	4.346	2.457	2.220
<b>Fabricació mecànica</b>	653	1.434	1.814	1.579	1.425	913	733
<b>Fusta i moble</b>	126	283	189	241	268	199	196
<b>Hoteleria i turisme</b>	921	2.100	2.570	1.806	1.784	1.729	1.893
<b>Imatge personal</b>	454	1.215	1.570	1.679	1.823	1.727	1.676
<b>Indústries alimentàries</b>	82	198	202	167	138	139	156
<b>Informàtica</b>	854	2.033	3.429	2.901	2.219	2.168	2.234
<b>Manteniment i serveis producció</b>	490	1.027	814	1067	821	862	840
<b>Química</b>	476	1.188	1667	1114	1123	1035	907
<b>Sanitat</b>	2.271	4.932	5.628	4.491	4.340	4.622	4.850
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	49	83	78	43	36	55	40
<b>Activitats agràries</b>	668	1.134	1.227	986	957	929	908
<b>Serveis socioculturals comunitat</b>	1.454	2.694	4.241	2.955	2.706	3.152	3.566
<b>Activitats físicoesportives</b>	386	887	898	812	1.093	998	1.133
<b>Ensenyaments especials</b>	603	1.212	2.099	1.715	1.261	1.323	1.608
<b>Altres pràctiques (a batxillerat, PGS, FPO, PTT, i FIAP)</b>	0	4.861	10.233	5.767	5.639	5.767	5.577
<b>Total</b>	19.413	46.144	59.470	45.904	41.418	38.675	38.742
<b>Total només GM i GS</b>	19.413	41.283	49.237	40.137	35.779	32.908	33.165

Font: Consell General de Cambres de Catalunya

Aquests són els valors absoluts, a l'annex 5.1 (taula 9) s'ha inclòs una taula amb l'evolució en base a 100 el curs 2001-2002 perquè és el curs de la implantació definitiva dels cicles formatius, per això s'hi veu que el nombre de convenis es duplica. Es pot veure que el curs 2002-2003 arriba a una punta de pràcticament 60.000 convenis per baixar als prop de 39.000 els darrers anys. Cal dir que un conveni no equival a un alumne/a en pràctiques, ja que un mateix alumne/a pot tenir més d'un conveni si fa el seu període de pràctiques en més d'una empresa.

Per desgràcia, no es pot saber quants alumnes fan més d'un conveni ni quins centres utilitzen com a estratègia la de repartir les hores de pràctiques en diverses empreses, si és una estratègia d'aprenentatge per a l'alumne/a o bé si respon a restriccions de les mateixes empreses col·laboradores. Per això, la disminució de convenis pot ser deguda a la disminució d'alumnes que reparteixen la seva FCT en més d'una empresa o bé pot ser degut a un augment de la demanda d'exempcions totals o parcials de les pràctiques, que segons les entrevistes és un fenomen que es dona, però que de moment no es pot quantificar.<sup>206</sup> En qualsevol cas, aquesta disminució contrasta amb l'augment de la matrícula que ha experimentat aquests anys la formació professional (apartat 4.3.1. 1).

Per raons òbvies, les diferències en el volum de convenis entre famílies professionals es deu al diferent pes de la matrícula en el total de cicles formatius. Però de la taula es pot destacar que el Consell de Cambres gestiona no només formació en centres de treball dels cicles formatius, sinó també d'altres nivells i programes, com ara el batxillerat o els cursos de formació ocupacional que fan els instituts, que no són obligatòries. D'alguna manera, això significa un reconeixement al valor formatiu i al valor instrumental que poden tenir les pràctiques de connexió amb el món del treball. Així mateix, alguns dels nous certificats de professionalitat han incorporat una part del currículum com a pràctiques en centres de treball. Aquesta és una innovació històrica de la formació ocupacional, ja que pràcticament sempre s'havia basat en un model d'aula-taller al centre de formació. De fet, d'alguna manera avança la coordinació amb els altres subsistemes.

No ha estat possible recollir més dades quantitatives sobre les pràctiques, tot i que hi ha una abundant informació qualitativa. Segons els estudis d'inserció, el 21% dels graduats en FP troben feina gràcies a la FCT i un 14% a la borsa de treball dels centres, que està lligada òbviament a la xarxa d'empreses col·laboradores de FCT. Segons les entrevistes fetes, efectivament el paper de les pràctiques és molt important en la inserció, de vegades s'insisteix tant en aquesta qüestió que potser el tema dels aprenentatges a fer mentre un alumne/a està en una empresa passa a segon pla. Des del punt de vista de les empreses, tot i que hi ha alguns mals usos dels estudiants en pràctiques, es pot dir que s'ha convertit en una certa rutina tenir estudiants de pràctiques i que sovint es converteix en una eina barata de selecció de personal. Amb la crisi econòmica, iniciada el 2008, però, en algun centre visitat ja han començat a trobar empreses que renunciïn a tenir estudiants de pràctiques perquè les perspectives de contractació són molt escasses i perquè malgrat els costos baixos que té per a les empreses, en situacions complicades la reducció de costos implica deixar d'acceptar estudiants en pràctiques.

---

<sup>206</sup> No hi ha dades globals sobre exempcions, que es queden als centres. Aquest és un fenomen que requeriria una anàlisi més aprofundida. Per exemple, una de les persones entrevistades afirmava que les exempcions es donaven més en els cicles generalistes —com ara administratiu i gestió— que en els cicles més especialitzats —com ara electrònica— perquè l'alumnat d'aquests cicles més especialitzats té més clar que les pràctiques són un lloc per aprendre i està més motivat per fer-les.

Tampoc no hi ha dades però sí indicis del fet que un nombre significatiu d'alumnes demanen l'ampliació voluntària de la FCT (un 20%). Això pot voler dir coses diferents, que l'alumne vol aprendre més o que l'empresari vol rendabilitzar la formació que li ha donat. En qualsevol cas, seria un indicador d'èxit de les pràctiques.

Un altre efecte molt important que ha tingut la FCT és la creació d'un entramat de col·laboració i complicitat entre l'institut de secundària i les empreses del seu entorn territorial i sectorial. Aquest entramat ha passat en alguns casos per la creació de fundacions o plataformes estables de cooperació entre empreses —de forma singular o agrupades en cambres, gremis o associacions— i altres agents del territori —ajuntaments, sindicats, altres operadors de formació reglada o no—, que han servit no només per assegurar que els estudiants tinguin places de pràctiques sinó per augmentar les sinergies, fer economies d'escala i, en definitiva, augmentar les possibilitats d'inserció laboral dels alumnes. Aquest coneixement i intercanvi també afavoreix altres processos, com ara l'adaptació dels currículums de FP segons el que detecten els tutors de pràctiques amb les seves visites o amb el seguiment dels alumnes en pràctiques, o l'ampliació del coneixement per part de les empreses de les potencialitats dels estudiants i futurs titulats de formació professional o el seguiment de l'evolució empresarial.<sup>207</sup> Tots aquests impactes o valor afegit que té la relació entre centres educatius i empreses són difícils de mesurar perquè tenen incidència en un àmbit informal. Però seria un tema molt interessant d'abordar de forma monogràfica com es teixeixen les relacions entre oferta i demanda i quins processos d'innovació estan generant.

Un dels reptes que queda pendent —en què el Consell de Cambres està treballant— és l'homologació de les empreses per ser acollidores d'estudiants de pràctiques. Sembla que durant els anys d'aplicació de la LOGSE ha estat més important la quantitat, és a dir, que tot l'alumnat de FP pogués tenir una empresa per fer la seva FCT. I ara que és una realitat estesa i que no es qüestiona, es vol incidir més en la qualitat, és a dir, que l'estada que fan els alumnes a les empreses tinguin un component real d'aprenentatge i que el seguiment que se li fa sigui el correcte. Però el procés és lent, ja que l'aportació de les empreses a la formació d'alumnes d'institut és encara una part feble i perifèrica de les seves estratègies empresarials i posar un nivell d'exigència molt elevat per a l'homologació podria provocar l'efecte de pèrdua de places de FCT. La formació dels tutors d'empresa, tot i que ja té una llarga trajectòria, també forma part dels reptes pendents, com ara aconseguir una major motivació dels tutors i una major preparació psicopedagògica per relacionar-se amb joves no sempre interessats en allò que fan a l'empresa.

#### **4.3.4. Potenciació de la flexibilitat del sistema de FPR**

Les mesures flexibilitzadores de la formació professional han estat una de les apostes més fortes del Departament d'Educació per facilitar que més persones

<sup>207</sup> En el sentit que si costa trobar llocs per fer pràctiques és un indicador de l'evolució negativa del sector i viceversa.

puguin fer estudis de formació professional i combinar-los amb la feina o fer-los de manera més lenta. La creació dels estudis de formació professional a distància, la possibilitat de matriculació de crèdits solts, la creació de franges horàries de vespre, el foment de crèdits semipresencials i l'acreditació de l'experiència laboral són mesures que van en la direcció de retenir les persones matriculades en la FP —i fer disminuir el fracàs— i de fer-la més atractiva per a col·lectius nous que podrien estar interessats en la seva qualificació, però que les rigideses de la formació i/o de les empreses no permet. Els projectes experimentals de formació en alternança, o l'oferta 3x2 de fer dos cicles en tres anys, també tenen com a finalitat una major retenció o un millor aprofitament de l'oferta formativa. Però totes aquestes mesures són molt noves i tenen una aplicació molt incipient, per la qual cosa no es pot avaluar l'impacte en les taxes de matrícula i en les taxes d'eficàcia de la FP. A efectes estadístics només hi ha publicat el nombre de matriculats en la FP a distància i en el curs 2006-2007.

Davant de la manca d'informació quantitativa, s'ha de recórrer a la informació qualitativa. Les opinions que s'han recollit en les entrevistes són majoritàriament positives respecte a les mesures flexibilitzadores, en el sentit que van en la direcció de facilitar que més persones puguin individualitzar els seus itineraris formatius d'acord amb les seves necessitats i els seus interessos, d'acord amb el moment del seu itinerari laboral o vital. La idea de fons és no fer incompatible la formació i la capacitació amb la inserció laboral. El que es destaca com a negatiu —i era d'esperar— són les dificultats de tipus operatiu que això planteja als instituts. Més complexitat en la confecció d'horaris i en el seguiment i avaluació dels estudiants no ordinaris pot donar una idea de les dificultats organitzatives i didàctiques que han d'afrontar els centres de secundària que implantin aquestes mesures. L'èxit dependrà, entre d'altres factors, del suport extern que rebin els centres per superar aquestes barreres que es poden transformar en resistències.

Segons una de les persones entrevistades, un dels efectes que poden tenir les mesures flexibilitzadores pot ser el desdibuixament de les fronteres entre formació inicial i formació ocupacional o contínua, en el sentit que si una persona pot fer una part petita d'un cicle *de facto* l'està fent com a formació no inicial. En definitiva, la flexibilització facilitarà la construcció d'itineraris formatius més complexos i llargs en el temps, però, ara per ara, no hi ha dispositius de seguiment d'aquests itineraris.

#### **4.3.5. Millora dels currículums de FPR**

La innovació educativa és un dels eixos d'actuació del Departament d'Educació i s'ha convertit en un dels motors de la millora del sistema educatiu. No obstant, cal tenir en compte que ni tot el que porta l'etiqueta d'innovació implica una millora o un canvi significatiu, ni totes les millores i canvis que es produeixen als centres d'ensenyament queden recollits, reconeguts i difosos.<sup>208</sup> En aquest sentit, a les

---

<sup>208</sup> Aquesta va ser una de les idees clau que va exposar en Jordi Planas a les VI Jornades del Consell Català de Formació Professional de 27 i 28 de novembre de 2008, a la conferència inaugural "La innovació en els sistemes de formació professional". Una altra idea que va provocar un cert debat va ser si la innovació és bona en si mateixa o si ha de respondre a la necessitat de

entrevistes s'ha observat com hi ha professorat que fa adaptacions del currículum, innova en les metodologies docents o en la forma d'abordar la relació amb les empreses, en l'orientació acadèmica i professional, però poques d'aquests innovacions es converteixen en projectes d'innovació educativa.

No s'ha trobat un recull de les experiències d'innovació educativa en el camp de la formació professional,<sup>209</sup> i quedava fora de l'abast d'aquest informe fer-ne un d'exhaustiu. Cal dir que de les deu àrees d'innovació educativa definides pel Departament d'Educació, cap no està relacionada directament amb la formació professional, tot i que hi ha un programa de qualitat dels centres de formació professional on s'inclouen aspectes d'innovació.<sup>210</sup> És per això que, com una aproximació al tema, s'han analitzat les llicències d'estudi del professorat de secundària, que es poden consultar a la web del Departament d'Educació. Per al curs 2008-2009, dels 160 projectes adjudicats només set estan relacionats directament amb la formació professional i dos amb l'orientació i transició al mercat de treball. És veritat que el pes del professorat de formació professional és molt petit respecte del conjunt del professorat que depèn del Departament d'Educació i que hi ha altres projectes d'innovació vinculats al programa de qualitat que no s'han recollit.

A la web de les llicències d'estudi hi ha la base de dades amb tots els projectes adjudicats i el resultat de les recerques que fa el professorat de secundària. A partir d'aquesta base de dades, s'ha fet un històric de tots els projectes relacionats amb la formació professional. Aquest és el resultat:

### **Taula 27. Llicències d'estudi de professorat de secundària amb temàtica de formació professional**

Títol del projecte	Curs
Adaptació curricular dels cicles formatius, amb gran volum d'equipament, a la formació a distància i elaboració de prototips operatius.	2001-2002
Estudi sobre la implementació a Catalunya de cicles formatius de les famílies professionals de formació professional i d'arts aplicades, relacionats amb les tecnologies de modelatge i animació 3D, en les modalitats presencial i a distància i emmarcades en el context del mercat espanyol i europeu.	2001-2002

resoldre un problema. El ponent defensava la segona posició, en el sentit que els canvis que s'han d'introduir han de ser significatius, en relació amb problemes que algú necessita resoldre, és més, que segurament algú ha intentat resoldre. Però no sempre es tenen les eines de reconeixement i difusió d'aquestes innovacions. De fet, a les entrevistes s'ha detectat més innovació del segon tipus, és a dir, professors que han de canviar continguts i/o metodologies perquè els que tenien no els serveixen. L'adaptació curricular pot esdevenir en molts casos una estratègia de pura supervivència davant de la necessitat de transmetre uns continguts establerts a un alumnat concret amb unes capacitats i interessos concrets.

<sup>209</sup> Algunes persones entrevistades ens han explicat experiències innovadores com ara la utilització de Moodle o el projecte internacional Ivolve sobre diferents mètodes d'ensenyament i aprenentatge aplicat a la formació professional (Bernard, 2007).

<sup>210</sup> No tenim dades d'aquest programa, però per als testimonis dels centres, els projectes d'innovació tenen molta relació amb experiències de col·laboració més estreta amb el teixit empresarial per millorar l'oferta formativa (continguts i metodologia).

El portal dels cicles formatius. Família: administració d'empreses: organització i gestió comercial.	2002-2003
Integració de l'anglès al cicle formatiu de grau superior d'activitats físiques i esportives.	2003-2004
L'orientació professional de l'alumnat dels cicles formatius, la inserció laboral i la gestió de la borsa de treball.	2003-2004
Elaboració d'un material docent per al crèdit de processos de fabricació.	2003-2004
Coneixement i prevenció: una web amb continguts i recursos didàctics per a les famílies professionals de sanitat i d'activitats físiques i esportives, tècnics d'esport i batxillerat.	2004-2005
Programari per a l'elaboració i correcció automàtica d'exercicis de mecanografia.	2004-2005
Projecte de seguiment del sistema de qualificacions i formació professional.	2004-2005
Adequació oferta acadèmica i demanda laboral dels tècnics superiors de FP. Sector químic-alimentari-sanitari-mediambiental.	2004-2005
Material didàctic per al cicle d'explotació de sistemes informàtics de la formació professional en la modalitat de formació a distància.	2005-2006
Material didàctic per al cicle formatiu de grau superior d'educació infantil de la formació professional específica en la modalitat de formació a distància.	2005-2006
Material d'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts curriculars i llengües estrangeres (AICLE) de química descriptiva (valoracions iodomètriques), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Materials in Chemistry and English: Iodometric	2006-2007
Les competències instrumentals o clau en l'alumnat de cicles formatius de formació professional: valoració per part dels agents implicats i proposta d'estratègies per treballar.	2006-2007
Game Maker: Jugant a programar.	2006-2007
Next destination: Glasgow.	2006-2007
Materials per a les pràctiques i el taller del crèdit d'instal·lació i manteniment d'equips informàtics del CFGM d'explotació de sistemes informàtics.	2007-2008
Inspecció de consum. Materials didàctics per al crèdit del grau superior de serveis al consumidor.	2007-2008
Anàlisi del currículum formatiu a partir de la inserció laboral del tècnic o tècnica superior en animació sociocultural.	2007-2008
Estratègies per a la motivació de l'alumnat dels cicles d'hoteleria mitjançant elaboracions de begudes.	2007-2008
Elaboració de material curricular per a cicles formatius d'especialitat electrònica: microcontroladors PIC'S+Proteus.	2007-2008
Estudi d'implantació d'equips d'alta tecnologia a la formació professional.	2008-2009
Materials didàctics C1 CFGS informàtica per a Moodle. Aules virtuals GNU/Linux- W.Server 2008. Plataformes E-learning LMS programari lliure. Adaptació a l'espai europeu d'ensenyament superior.	2008-2009
Disseny i desenvolupament de la unitat didàctica automats programables en modalitat semipresencial al cicle formatiu de grau mitjà.	2008-2009
L'anglès com a llengua vehicular als crèdits de bases del CFGS de desenvolupament d'aplicacions informàtiques.	2008-2009
Eines per a la implementació de la modalitat semipresencial dels ensenyaments de formació professional, aplicades a crèdits de la família d'imatge personal.	2008-2009
El foment de l'esperit emprenedor a la formació professional.	2008-2009
La perspectiva de gènere en els estudis sanitaris de la formació	2008-2009

professional de Catalunya. Propostes per a la igualtat.	
Disseny d'un pla de transició a la vida adulta i la inserció al món laboral adreçat a l'alumnat de les USSE en finalitzar l'ESO.	2008-2009
Programes de Qualificació Professional Inicial/Pla de transició al treball: un model de transició inclusiva.	2008-2009

Font: Departament d'Educació.

Amb aquestes dades es pot fer una lectura optimista, ja que els darrers anys hi ha hagut un increment dels projectes relacionats amb la formació professional, tot i que només hi ha dades de projectes aprovats i no de projectes presentats, la qual cosa donaria una idea més precisa sobre el volum de professorat animat a presentar-se en aquest tipus de convocatòries. Com es pot observar en els projectes aprovats, hi ha 30 projectes de tipus molt variat, que es poden classificar en projectes d'adaptació curricular i elaboració de materials docents (13), d'adaptació curricular en l'ensenyament a distància o semipresencial (6), d'elaboració de materials en anglès (5), de desenvolupament i ús de les noves tecnologies (4), d'orientació (3), de relació amb l'entorn empresarial i ocupacional (3) i dos projectes singulars, un d'anàlisi de la perspectiva de gènere i un altre de seguiment del sistema de qualificacions de Catalunya (hi ha projectes que han estat classificats en més d'una categoria, per això sumen més de 30).

Desconeixem el grau de difusió dels resultats d'aquests projectes i si s'han aplicat més enllà del professorat promotor i del centre on s'ha experimentat. Aquest podria ser un àmbit a aprofundir en un futur. A partir de les entrevistes fetes, es pot deduir que l'experimentació i la innovació són molt presents, que responen sovint a iniciatives individuals i que no es fa un esforç de reconeixement i difusió d'aquestes accions. Una de les raons principals de la innovació —si més no de l'adaptació— és la distància entre el currículum oficial, massa ambiciós, i les possibilitats reals d'aprenentatge de l'alumnat dels cicles, no sempre a l'alçada dels objectius curriculars.<sup>211</sup> En els àmbits formatius on la innovació en el món de l'empresa és més accentuada, com ara els sectors més tecnològics, algunes adaptacions curriculars esdevenen imprescindibles.<sup>212</sup> Les adaptacions curriculars, però, tenen un abast molt petit i el que es pot trobar són queixes o crítiques sobre l'actual disseny dels currículums, que dona poc marge de maniobra per fer modificacions substancials, com ara la reivindicació d'introduir una assignatura d'anglès. Un camp que sembla que encara està molt poc desenvolupat és la didàctica específica de la formació professional.<sup>213</sup> És, per tant, un camp per experimentar-hi metodologies docents i per estendre-hi el reciclatge i la formació permanent del professorat.

<sup>211</sup> Dels diferents testimonis recollits, un professor deia que mai no havia fet el currículum oficial, que treballava segons el perfil de l'alumnat i de les seves capacitats, i no a la inversa.

<sup>212</sup> Un professor entrevistat, de la família electricitat-electrònica, comentava que el currículum d'aquesta família encara inclou un mòdul de reparació de vídeos i de gravadores de vídeo, quan ja pràcticament s'han extingit aquests aparells. En d'altres entrevistes s'han recollit experiències concretes d'adaptacions curriculars que han estat conseqüències de demandes d'empreses o de processos de participació entre empreses i instituts.

<sup>213</sup> Una persona entrevistada apuntava que aquesta manca de didàctica podria ser una de les raons de l'elevat grau d'abandó de la formació professional, sobretot als CFGM.



Finalment, s'ha de remarcar una qüestió molt important: hi ha pocs incentius a la innovació, és a dir, les dinàmiques i inèrcies institucionals sovint deixen poc espai a la innovació. El professorat implicat ha de fer esforços suplementaris que condicionen aquesta innovació al voluntarisme i als costos d'oportunitat i no a una estratègia col·lectiva. La manca de facilitats i de reconeixement fa que persones amb iniciatives innovadores quedin decebudes i deixin d'interessar-se per la innovació. També cal tenir en compte el perfil biogràfic del professorat —edat, anys d'experiència— per situar bé les possibilitats de la innovació i els procediments per donar incentius.

#### 4.3.6. Creació de centres integrats

La creació de centres integrats, tot i que se'n parla des de finals dels anys 80, va ser una de les grans apostes de la Llei de Formació Professional i de les Qualificacions de l'any 2002, juntament amb el sistema de qualificacions i acreditació de competències adquirides per l'experiència laboral (vegeu l'apartat 3, sobre legislació). Cal dir que a Catalunya s'ha avançat molt poc en aquest període, a diferència del que han fet d'altres comunitats autònomes, fonamentalment Galícia i el País Basc (vegeu el número 14 de la col·lecció "Documents"). I s'ha avançat molt poc en part de les dificultats intrínseques que té la integració dels diferents subsistemes de formació professional. A partir de les entrevistes fetes, s'han constatat tres tipus de problemes o barreres a la integració:

- a) *Dificultats institucionals*: els actors institucionals que operen en el camp de les diferents formacions professionals són molts i molt variats —cal destacar-hi el finançament—, amb interessos particulars que fan veure més els costos i les pèrdues que els beneficis de la integració de subsistemes i de la creació de centres integrats.
- b) *Dificultats didàctiques*: malgrat que el contingut de la formació pot ser semblant o fins i tot idèntic, els col·lectius de la formació inicial, la formació per a aturats i la formació per a ocupats són molt diferents en els seus ritmes d'aprenentatge, les seves capacitats i interessos, les seves expectatives o la seva disponibilitat per a la formació. Un dels entrevistats ha comentat una experiència que va conèixer a Dinamarca, on fan cursos de formació professional amb alumnes joves en la seva etapa inicial i alumnes adults treballadors experimentats en situació de reciclatge. L'aprenentatge cooperatiu era beneficiós per als dos, ja que el treballador experimentat podria traspasar part de la seva experiència i l'alumne jove traspassava altres competències, com per exemple una major adaptació a entorns digitals. En qualsevol cas, la integració representa un repte important d'adaptació metodològica i curricular del professorat.
- c) *Dificultats operatives*: sovint són el tipus de dificultats que es visualitzen més i que poden ser utilitzades com a excusa que amaguen les altres dificultats. Fan referència a la dificultat de gestionar els espais i els horaris, de coordinar diferents institucions implicades, de treballar en xarxa, en definitiva de gestionar la complexitat d'articular formació reglada, ocupacional i contínua en un mateix centre o en un mateix territori.

Una part d'aquestes dificultats són originades per la complexitat que té en l'actualitat la gestió d'un institut d'ensenyament secundari. La integració amb altres sistemes de formació professional hi afegeix encara més complexitat. Com deia gràficament un dels responsables de formació professional d'un institut i membre de l'equip directiu, de les dues hores setmanals de reunió de l'equip directiu amb prou feines podien dedicar 10 minuts a parlar de les qüestions referides a la formació professional, perquè el batxillerat i, sobretot, l'ESO absorbeixen bona part de les energies de l'equip i de les dinàmiques del centre en general. D'aquí ve que s'hagin recollit dues opinions davant d'aquest fet, una favorable a apostar per un model de centre integrat només de formació professional, deixant que altres centres de secundària s'especialitzin en ESO i batxillerat, i una segona que aposta pel model actual d'integració d'ensenyament acadèmic i professional en el mateix centre, ja que aquesta integració té més beneficis que costos. És una qüestió complicada, ja que la primera opció portaria a la separació o a la segregació d'instituts de batxillerat i instituts de formació professional, separació que ja es va viure amb la LGE i que la LOGSE va eliminar. La segona, en canvi, pot contribuir a diluir la formació professional reglada en institucions cada cop més complexes de gestionar.

En relació amb la complexitat de la gestió d'un centre integrat, també cal tenir en compte que els projectes d'integració es desenvolupen en el marc d'una família professional i en el marc d'un sector i/o territori. Però la majoria de centres de FP tenen una oferta àmplia de cicles de diferents famílies, cosa que fa que s'hagin de diversificar més els esforços. Un dels centres entrevistats —en aquest cas no era un IES sinó un CIFO— va optar per deixar de fer pràcticament tota la formació que no tenia relació directa amb el sector empresarial que se'ls havia assignat per fer millor la seva feina d'integració de subsistemes i de relació amb l'entorn empresarial.

Una qüestió general que han comentat les persones que s'han entrevistat ha estat que des de l'any 2005 —any que es posen en marxa els primers centres integrats amb l'Acord Estratègic— hi ha hagut molts canvis en l'orientació, en el model que havien de tenir aquests centres integrats. Així, s'ha passat dels centres integrats als centres integrals, després als projectes d'integració i ara a la FP.CAT i centres d'excel·lència. També en alguns moments es parlava de campus professional per evitar la idea de centre físic. Tot això ha causat desconcert i en algunes ocasions desànim pel fet de no veure una direcció estratègica clara i no veure reconeguts els esforços que es fan des dels centres.

Un tema delicat ha estat la selecció dels centres on s'anava a experimentar la integració dels tres subsistemes de formació professional. No volem entrar a discutir els criteris, segurament s'han tingut en compte la diversitat territorial i sectorial i l'experiència prèvia d'alguns centres, però una de les conseqüències d'aquest fet és la creació d'una jerarquia de centres, amb uns pocs que tenen recursos i el suport per a la integració i la resta que hauran d'anar a remolc dels primers. Perquè encara no està clar si el model de centre integrat —o amb qualsevol de les altres denominacions— és un model generalitzable a tots els centres que tenen formació professional o no. En qualsevol cas, es pot posar

èmfasi en una qüestió que ja ha sortit a l'apartat anterior i que és la manca d'un estudi o recull previ exhaustiu de les experiències existents en el terreny de la integració. En aquest sentit, només hi ha una dada rellevant i és que molts instituts de secundària ja fa temps que realitzen cursos de formació professional ocupacional (FPO). Pel que fa als instituts públics, aquestes són les dades proporcionades pel Departament d'Educació:

**Taula 28. Cursos de formació professional ocupacional fets als instituts d'ensenyament secundari**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Accions formatives. Nombres absoluts</b>	35	55	65	67	61	71	73	79
<b>Accions formatives. Evolució</b>	100	157	185	191	174	202	208	225

Font: Departament d'Educació.

Com es pot observar, des de l'any 2000 a l'any 2007 s'han passat de 35 a 79 cursos, més del doble, la qual cosa vol dir que hi ha un interès que creix i que es tradueix en una major demanda d'aquests cursos. Seria molt interessant analitzar les potencialitats i també les dificultats que han tingut els IES a l'hora d'impartir aquests cursos, però això requeriria un estudi qualitatiu més aprofundit. A partir dels testimonis recollits, es pot dir que els objectius d'impartir aquests cursos poden ser molt diferents, des de cursos associats a projectes de mobilitat fins a cursos de complement de la formació rebuda en el cicle formatiu i que en alguns casos poden contribuir a l'adquisició de titulació específica habilitadora per a l'exercici professional. També seria interessant analitzar els itineraris formatius de joves que han passat per un cicle formatiu, l'han acabat o no i completen la seva formació amb un curs de formació ocupacional de la mateixa família professional.<sup>214</sup> Respecte a la formació contínua no hi ha una convocatòria com la de la formació ocupacional, però també s'han trobat exemples d'instituts que, o bé directament o bé mitjançant fundacions o plataformes de treball comú amb els agents del territori, han participat en la gestió de cursos de formació contínua o estan en contacte amb empreses per transformar una part de l'oferta dels cicles en formació per a treballadors d'aquestes empreses. De nou falta un recull d'aquests tipus d'iniciatives i experiències i dels seus punts forts i febles.

També des del sector privat s'han donat experiències de centres d'ensenyament concertats que a la vegada són centres col·laboradors del Departament de Treball i ofereixen formació ocupacional i formació continuada. Però en aquest àmbit el coneixement que hi ha és molt més limitat i caldria fer una recerca més activa.

Aquestes experiències, però, serien segons el director tècnic de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals,<sup>215</sup> un primer nivell d'integració organitzativa, que és la coexistència en un mateix centre —o territori articulats en xarxa— dels tres

<sup>214</sup> En un dels CIFO entrevistats, aquesta continuïtat es donava sobretot en la família de química, on hi ha una connexió clara entre FPR i FPO.

<sup>215</sup> Francesc Ranchal va explicar-ho a la seva ponència "Estat actual del desenvolupament del sistema de qualificacions professionals" de les VI Jornades del Consell Català de Formació Professional, de 27 i 28 de novembre de 2008.

tipus de formació. Després vindria un segon nivell que depèn del desenvolupament del catàleg de qualificacions, que es comentaran en un apartat posterior i que seria la integració de continguts. És a dir, que si la diferent oferta formativa està organitzada al voltant dels mòduls formatius i unitats de competència del catàleg, una persona podria fer un itinerari formatiu per obtenir una qualificació a partir tant de la formació que porta als certificats de professionalitat com de la formació que porta als títols de formació professional. De moment, s'està treballant en un sistema de convalidacions entre ambdues formacions. I finalment, el tercer nivell seria el de la integració funcional, que suposaria que l'orientació, la formació i l'avaluació formarien un espai comú amb una multiplicitat d'actors i institucions que treballen en xarxa i comparteixen el mateix llenguatge. No cal dir que s'està parlant d'un futur a mitjà o llarg termini per dues raons. La primera, perquè tot això depèn d'un desplegament normatiu que és molt feixuc, que fins ara ha estat lent i res no fa pensar que les dinàmiques institucionals es modifiquin substancialment. I la segona raó és perquè segons les entrevistes que s'han fet tampoc no sembla que el camp de la formació professional estigui prou abonat a la integració. Hi ha una qüestió que és pràcticament compartida per tothom: la integració té grans potencialitats i ha de servir per afavorir la capitalització de la formació i l'experiència que acumulen les persones. L'objectiu sembla compartit, en els mitjans per aconseguir-ho és on es troben les grans dificultats.

#### **4.3.7. Foment de mecanismes per a l'acreditació de competències**

L'acreditació de les competències adquirides per vies no formals, fonamentalment durant l'experiència laboral, és un dels elements clau de la integració dels tres subsistemes. I és precisament un dels aspectes que més ha trigat a desenvolupar-se de la LFPC de l'any 2002. Tan és així que en el moment de redactar aquest informe (gener 2009) encara s'està esperant que aparegui la normativa estatal d'acreditació.<sup>216</sup> Malgrat això, a Catalunya s'estan fent acreditacions a l'empara de la normativa de proves lliures per obtenir el títol de FP de l'any 2004. Segons dades de l'ICQP, aquesta és l'evolució de la demanda i dels resultats d'acreditacions:

**Taula 29. Evolució del nombre de persones inscrites a l'acreditació de competències i resultats**

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
<b>Persones inscrites</b>	212	286	522	714	1.936
<b>Punts d'informació</b>	—	—	51	67	73
<b>Centres</b>	6	17	28	33	61
<b>Nombre de títols</b>	9	15	20	21	30

Font: Institut Català de les Qualificacions Professionals.

<sup>216</sup> El procés de creació d'un marc regulador és tan lent que, com comentava amb ironia una de les persones entrevistades, quan estigui implantat i desenvolupat el mecanisme d'acreditació el col·lectiu que més es podria beneficiar del reconeixement de l'experiència estarà jubilat i, per tant, ja no tindrà interès a acreditar l'experiència adquirida en el món del treball.

En aquesta taula es pot veure com la demanda ha crescut molt —s'ha multiplicat per 10 en cinc anys—, però en canvi els resultats no han seguit aquest creixement, ja que el nombre de títols obtinguts només s'ha multiplicat per tres. Això fa que la proporció de titulació, que era un 4% el curs 2003-2004, ja de per si baixa, s'hagi reduït al 2% el curs 2007-2008. Aquesta informació quantitativa s'ha contrastat de manera qualitativa als centres que s'han visitat, en el sentit que s'ha dit que el procés d'acreditació és molt rigorós i lent, per la qual cosa poques persones arriben al final, bé sigui per retirada voluntària o perquè la comissió avaluadora no ha validat el dossier de competències dels candidats.

Una explicació compartida tant per l'ICQP com pels centres entrevistats de l'augment tan important de la demanda ha estat perquè hi ha sectors d'activitat regulats i que demanen un títol per poder exercir aquesta activitat. Són sectors on tradicionalment hi treballa molta gent sense aquesta titulació, en el sector industrial algunes activitats que necessiten un carnet professional i en els sectors dels serveis i en el sociosanitari, en el camp de la infermeria o en el camp de la dependència. Per confirmar això caldria tenir desagregades les dades per famílies professionals, però sembla molt probable que les persones més motivades a l'acreditació de la seva experiència professional siguin les que ho associïn a un requisit per regular la seva situació laboral i millorar les seves condicions laborals. El fet que la taxa d'èxit sigui tan baixa s'explica per la rigorositat que es vol donar al procés per evitar que sigui una via fàcil d'obtenció de títols. Segons alguns professors entrevistats, aquest rigor és excessiu i desanima molts candidats potencials. A més, si el resultat de l'acreditació no és el títol sinó una part de les unitats de competència, aquest fet podria traduir-se en un augment de la clientela de la formació professional o de la formació ocupacional.

L'augment de la demanda d'acreditació ha fet que més centres s'hagin d'implicar en el procés d'informació, assessorament i avaluació: s'ha passat de 6 centres a 61. A partir del curs 2004-2005 s'han introduït uns punts d'informació que descarreguen aquesta part del procés del professorat, que es dedica més a les tasques pròpies d'assessorament tècnic en la construcció del dossier de competències i en l'avaluació pròpiament dita. Un dels temes pendents és la preparació de les persones que han d'informar i orientar en aquest procés en particular, però també en la informació i orientació professional en general, com es veurà en un apartat posterior. L'ICQP, en col·laboració amb la Comissió Interinstitucional per a la Reinserció Social (CIRSO) ha fet un curs per a vint persones, infractores de la llei de trànsit, que tenen penes alternatives de presó en treballs en benefici de la comunitat i els han format per fer d'informadors en aquests punts d'informació. Un dels instituts visitats té un punt d'informació amb una persona d'aquest perfil i no sembla que garanteixi que pugui atendre les necessitats d'informació i orientació dels candidats a l'acreditació, a més de no tenir un vincle sòlid amb el professorat i el centre. Més endavant s'aprofundirà sobre la qüestió de l'orientació.

Si l'impacte de l'acreditació sobre la continuïtat d'itineraris formatius és escàs i està ple de dubtes, no es pot dir res sobre l'impacte que pot tenir l'acreditació en les trajectòries laborals de les persones que acrediten la seva experiència laboral. La legitimitat de les agències acreditadores serà clau per al valor d'ús que poden

tenir les acreditacions. D'altra banda, els títols de FP —així com els diplomes universitaris o d'altres institucions formatives— tenen valoracions diferents per a persones i empreses segons el centre on s'hagin obtingut, tot i que formalment són tots els mateixos. Per això la qualitat de l'acreditació —que en definitiva serà un certificat més que els individus podran tenir— dependrà de la metodologia aplicada (el com) i de l'agència que l'expedixi (el qui).

#### **4.3.8. Desenvolupament del catàleg de qualificacions**

Com s'ha dit a l'apartat 3.10, el catàleg de qualificacions és la peça clau de la integració dels diferents subsistemes de formació professional. En aquest punt, però, poca cosa es pot dir, ja que és un procés inacabat i que de moment ha tingut molt poc impacte en la formació professional reglada. Segons dades de l'ICQP, hi ha 213 qualificacions desenvolupades o en procés de desenvolupament, que representen el 52% de les 414 qualificacions que ha desenvolupat l'INCUAL, que encara ha de desenvolupar 300 qualificacions més. Es tracta de processos lents, ja que hi participa molta gent (437 experts col·laboradors a Catalunya) amb procedència diversa, que han de consensuar les unitats de competència i els mòduls formatius, adaptar-los a les qualificacions que s'aproven a l'INCUAL i incorporar les especificitats dels sectors econòmics de Catalunya.

Com els mateixos responsables de l'ICQP expressen, el gran repte del sistema de qualificacions, i en concret del catàleg de qualificacions, és la seva difusió, que es conegui que existeix i se sàpiguen els seus avantatges, i, sobretot, el seu ús, és a dir, que les institucions formatives adaptin la seva formació al catàleg de mòduls formatius i que les empreses i organitzacions privades i públiques incorporin en els seus sistemes de gestió de recursos humans i de contractació la gestió de competències que és la base del sistema de qualificacions.

No es pot quantificar l'ús que fan les empreses del catàleg de qualificacions, tot i que probablement és molt baix, primer per la manca de difusió del catàleg i de les seves possibilitats, com el mateix ICQP reconeix, difusió que ha d'arribar a les empreses que l'han de fer servir, més enllà del compromís formal de les associacions empresarials, gremis i corporacions. Però també es pot pensar que el teixit socioeconòmic català està dominat per les petites i mitjanes empreses, que sovint no tenen ni la capacitat ni el temps per saber quines són les unitats de competències expressades al catàleg que els faria falta per als seus treballadors. I pel que fa a les empreses grans, també cal partir del fet que la majoria tenen els seus sistemes de gestió de competències que són força endògens, és a dir, que serveixen només per al mercat intern, no per al mercat extern.<sup>217</sup>

---

<sup>217</sup> Alguns resultats d'altres recerques, com la tesi doctoral de Guillem Sala en el sector de la banca (*Reconocimiento de competencias laborales: el caso del sector bancario en el Estado español*, Departament de Sociologia UAB, 2004), han mostrat com les grans empreses no estan interessades en la transparència de les competències, sinó que més aviat tenen sistemes de gestió interna opacs. Fins i tot és dubtós que quan en aquestes empreses es parla de competències, el concepte de competència sigui el mateix utilitzat en el Sistema de Qualificacions.

Respecte als instituts d'ensenyament secundari, aquest és un tema que els queda lluny perquè té a veure amb la revisió dels títols de formació professional i aquí els centres tenen molt poc marge de maniobra, més enllà de l'adaptació del currículum que s'ha comentat abans. Precisament aquesta adaptació i l'acumulació d'experiències pot ser utilitzada per a algunes qualificacions. Un dels professors entrevistats, amb molta experiència en innovació educativa, ha participat en el disseny de les qualificacions i ha intentat que no es reproduïxi l'error que, segons el seu criteri, van cometre els currículums de la FP, massa definits i massa ambiciosos per al perfil d'estudiant de formació professional. En aquest sentit, seria interessant establir un doble camí: com pot afectar el desenvolupament del catàleg de qualificacions a la formació professional, però també quina experiència acumulada en la formació professional —també en la formació ocupacional i contínua— pot ser útil en la construcció i revisió de les qualificacions. El fet que una part dels experts que col·laboren amb l'INCUAL i l'ICQP siguin professors de formació professional pot afavorir aquesta influència recíproca, però de nou falta informació més detallada sobre la qüestió.

#### ***4.3.9. Desenvolupament d'un sistema integral d'informació i orientació professional***

Com ha anat sortint en diferents punts d'aquest informe, el tema de la informació i orientació professional és clau per donar suport a moltes de les recomanacions i directrius sobre formació professional. És clau per a les possibilitats d'èxit de la integració dels subsistemes de formació professional, com s'acaba de veure, però també és clau per a les possibilitats d'augmentar la matrícula de la formació professional reglada, ja que l'orientació que es fa a l'ESO i al batxillerat té un cert paper en les eleccions dels joves i de les seves famílies.

Però de nou la manca de dades sobre aquest àmbit limita la comprensió i l'avaluació del que ha succeït a casa nostra en els darrers anys. No és fàcil quantificar les accions d'informació i orientació i encara ho és menys mesurar el seu impacte o efecte en la visió de la formació professional i en les opcions finals dels individus. Però alguns indicadors s'han de tenir per copsar l'evolució d'aquestes accions i per reflexionar sobre els models i les estratègies d'informació i orientació.

Pel que fa al Departament d'Educació, el servei d'informació i orientació professional ha facilitat les següents dades d'accions d'orientació adreçades al professorat de secundària:

**Taula 30. Evolució del nombre d'accions d'informació i orientació adreçades al professorat de secundària**

Nom de l'acció		2002	2003	2004	2005
<b>Formació de formadors</b>	Cursos	1	1	—	1
	Assistents	155	51	—	61
	Hores	15	8	—	
<b>Introducció al món de les professions</b>	Cursos	5	4	—	2
	Assistents	100	80	—	35
	Hores	75	65	—	
<b>Grups de treball</b>	Cursos	8	8	—	6
	Assistents	51	51	—	57
	Hores	129	400	—	—
<b>Sessions d'actualització per a tècnics d'EAP</b>	Cursos	—	21	—	—
	Assistents	—	450	—	—
	Hores	—	1800	—	—
<b>Seminaris d'orientació</b>	Cursos	—	2	—	—
	Assistents	—	131	—	—
	Hores	—	16	—	—
<b>Jornades d'actualització de professorat de persones adultes</b>	Cursos	—	—	—	7
	Assistents	—	—	—	203
<b>Jornades d'actualització de responsables dels PAT dels IES</b>	Cursos	—	—	—	12
	Assistents	—	—	—	382

Font: Departament d'Educació, Servei d'Informació i Orientació Professional.

Totes aquestes activitats responen al desplegament del I Pla d'Orientació Professional Inicial endegat el curs 2000-2001. El recull de les dades no és exhaustiu, però dona algunes pistes. L'acció de formació de formadors es concreta en la celebració d'una jornada d'actualització que es duu a terme cada any per als equips que fan intervenció als territoris, és a dir, que fan de formadors. El curs d'introducció al món de les professions està adreçat al professorat d'ESO i batxillerat, en principi per millorar les seves eines d'orientació. També s'han fet a diferents anys cursos adreçats a col·lectius específics, com ara professionals dels EAP, de les escoles d'adults o responsables dels plans d'acció tutorial. No hi ha més informació per poder interpretar l'abast d'aquestes xifres i el seu impacte en els centres de secundària, això requeriria un estudi monogràfic. Una activitat que no és estrictament formativa però que té interès és l'existència de grups de treball a cada servei territorial del Departament centrats en l'orientació professional, que elaboren materials i fan experimentació, i que són grups interdisciplinars, en què participen professors de formació professional però també professionals de serveis educatius (CRP, EAP, formació d'adults).

Cal destacar que l'any 2005 el Departament d'Educació van iniciar les jornades d'informació i orientació professional, que porten quatre edicions fins ara. No s'ha fet un balanç d'aquestes jornades però, si més no, s'ha posat de relleu la



necessitat que se'n parli i que es faci difusió de les experiències que estan duent a terme els instituts, experiències que no sempre tenen el reconeixement i la difusió que es mereixen, com s'ha comentat a l'apartat d'innovació. Les jornades tenen un esquema convencional de conferència inaugural a càrrec d'una personalitat reconeguda sobre temes afins a l'orientació i a la formació professional, la presentació d'experiències europees dintre de la línia de les "bones pràctiques" i taules rodones de presentació d'experiències concretes. La majoria d'aquestes experiències (vegeu l'annex 5.2) són iniciatives d'instituts i de municipis que desenvolupen programes de transició de l'escola al treball, sobretot per als alumnes que tenen problemes per obtenir el graduat en secundària.

L'activitat amb més antiguitat i la que està més consolidada és l'anomenat bus de les professions, un punt d'informació mòbil que cada any fa una ruta per diferents pobles i ciutats. Hi ha dades dels cursos 2003-2004 i 2004-2005, que varen ser les 14a i la 15a ruta del bus:

**Taula 31. Principals indicadors del bus de les professions**

	2003-2004	2004-2005
<b>Poblacions visitades</b>	52	54
<b>Comarques visitades</b>	31	31
<b>Centres educatius públics</b>	112	112
<b>Centres educatius privats</b>	67	85
<b>Visites de l'alumnat</b>	10.624	9.505
<b>Consultes d'atenció al públic</b>	881	892
<b>Sessions informatives a mares i pares</b>	9	7
<b>Assistència de mares i pares</b>	133	40

Font: Departament d'Educació, Servei d'Informació i Orientació Professional.

El bus de les professions és un recurs molt important, sobretot per als centres i territoris que no tenen prou dimensions per tenir serveis propis d'informació i orientació. Caldria afinar més en els indicadors sobre el seu ús, ja que només es recullen la freqüència de visites però no la quantitat de temps que estan en el bus o la valoració que fan els usuaris del servei. En aquest sentit, l'augment del nombre d'alumnes que passen pel bus pot ser un indicador esbiaixat, ja que pot voler dir que amb igualtat de recursos hi han passat menys temps i, per tant, la quantitat i la qualitat de la informació i orientació rebuda ha estat menor.

L'altra activitat central de la informació i orientació professional és la participació en el Saló de l'Ensenyament, on la formació professional té presència amb la participació del Departament d'Educació, centres de secundària, professorat, alumnat i empreses. També s'ha de dir que molts ajuntaments organitzen a escala local salons de l'ensenyament, en els quals l'orientació acadèmica i professional són els eixos fonamentals, com és obvi, i la formació professional hi té un espai de promoció vinculada al territori.

Molts municipis també elaboren programes d'informació i orientació acadèmica i professional i de promoció directa de la formació professional. S'han analitzat els casos de Terrassa i Barcelona. En el primer cas, fa quatre anys que fan una campanya de promoció de la formació professional amb presència als mitjans de comunicació local i amb un important desplegament d'estratègies publicitàries. En el segon cas, és de destacar la campanya d'enguany FP Futur Prometedor que, entre d'altres coses, posa èmfasi a mostrar trajectòries professionals i vitals d'èxit de persones que han fet un itinerari de formació professional. Aquí s'introdueix un element al nostre entendre nou i important: persones que han anat a la universitat ja no diuen que la FP és molt important —els mateixos professors de FP, els professionals de l'orientació, les persones encarregades de dissenyar i gestionar les polítiques educatives—, la qual cosa representa una certa paradoxa, sinó que es posa èmfasi en els testimonis de persones que han fet FP i que han tingut trajectòries d'èxit professional. Un risc d'aquesta estratègia, però, és que els testimonis triats són realment espectaculars i que això pot provocar una distorsió en les expectatives raonables que pot tenir l'alumnat de formació professional.

Fins aquí s'ha fet una breu descripció, no exhaustiva, de les activitats d'informació i orientació professional. La gran pregunta, pràcticament impossible de contestar, és l'impacte que tenen aquestes accions, és a dir, si augmenta l'atractiu de la formació professional a partir de les campanyes publicitàries o dels diferents dispositius d'informació i orientació.<sup>218</sup> S'ha vist a l'apartat 3.5.2 que certament hi ha hagut un creixement de la matrícula en un context de davallada demogràfica, i que la FP ha atret nous col·lectius. Però també s'ha vist que no ha canviat gaire la tendència a fer batxillerat després de l'ESO i a anar a la universitat després del batxillerat. Per tant, ni les campanyes ni les pràctiques d'orientació dels centres de secundària sembla que puguin canviar les pautes d'orientació i els patrons d'eleccions que es fan en d'altres àmbits, com la família, el grup d'iguals i l'entorn social.<sup>219</sup> A les conclusions (punt 4.4) es torna a tractar aquest punt, una de les claus per entendre com millorar l'atractivitat de la formació professional.

Un dels problemes detectats és que als centres de secundària no existeix la figura o el referent d'orientació. Cada centre s'organitza com pot, a vegades ho és el o la psicopedagog/a, o el/la coordinador/a pedagògic/a o hi ha una persona responsable per l'orientació a l'ESO i una altra per al batxillerat. A més, no és una figura amb un perfil d'especialista, com es pot comprovar pels cursos que ofereix el Departament d'Educació. La implicació dels tutors acostuma a ser baixa i l'orientació laboral pot quedar diluïda en el conjunt d'accions tutorial que han de dur a terme. Una possibilitat per aprofundir aquesta qüestió seria analitzar els plans d'acció tutorial dels centres de secundària i veure el pes que hi té l'orientació professional, així com quins són el model i les estratègies a seguir pel centre.

<sup>218</sup> Com a anècdota més que com a indicador, a Terrassa els instituts de secundària més centrats en el batxillerat es van sentir molestos amb la campanya de promoció de la FP.

<sup>219</sup> A la campanya de promoció de la FP de la Fundació BCN Formació Professional s'ha trobat destacable la utilització de testimonis reals de persones que han estudiat un cicle formatiu i han tingut èxit en les seves trajectòries laborals i socials, fins i tot han pogut desenvolupar carreres laborals de caràcter ascendent. També s'estan introduint accions d'orientació amb la participació d'exalumnes de cicles. Si més no, això pot contribuir a reduir la contradicció que sovint les persones que diuen que la FP és molt important tenen formació universitària.

Malgrat que no s'ha fet aquesta anàlisi aprofundida, es pot dir que hi ha un moment clau en l'orientació, que és a 4t d'ESO, i és important com es planteja la transició a l'ensenyament postobligatori o la sortida de l'ensenyament obligatori. Per les persones entrevistades sabem que l'orientació acadèmica té molt més pes que l'orientació professional, i que l'orientació es basa fonamentalment a oferir informació sobre les possibilitats per triar després de l'ESO. No s'ha trobat que es doni la mateixa importància a l'orientació en acabar el batxillerat, quan els alumnes han de tornar a fer una tria important entre la via acadèmica i la via professional. Tampoc no s'ha trobat que el tema de l'orientació tingui un cert pes dintre dels cicles formatius, sinó que més aviat sembla com si els alumnes que accedeixen a un cicle ja estiguin orientats. Però se sap que molts alumnes abandonen el cicle, o que després de fer un grau mitjà volen fer un grau superior o que hi ha alumnes que volen combinar més d'un cicle formatiu, i tot això pot requerir d'un acompanyament a l'alumnat en la construcció del seu itinerari formatiu.

Pel que fa a l'orientació que es fa a 4t d'ESO, que s'ha dit que és clau, s'ha detectat un canvi important, i és el traspàs de bona part de les activitats d'orientació a 3r d'ESO, perquè amb l'aplicació del nou currículum de la LOE, a 4t s'estableixen de forma clara tres itineraris, un de formació acadèmica, un altre de formació professional i un tercer de sortida al mercat de treball. Aquesta qüestió té molta transcendència ja que és una modificació profunda dels objectius de la comprensivitat plasmats a la LOGSE i ve a ser un reconeixement de la pràctica de molts centres de secundària que, *de facto*, estableixen itineraris a 4t d'ESO segons les probabilitats d'èxit en els itineraris postobligatoris. En qualsevol cas, això modifica les pautes d'orientació, que han d'avançar-se a tercer i que han de tenir molta més cura a no convertir l'orientació en una classificació de l'alumnat que tingui conseqüències irreversibles, és a dir, que el fet de seguir un itinerari determinat a 4t no impedeixi seguir un itinerari postobligatori diferent.

Una queixa que s'ha copsat a les entrevistes i que esdevé una queixa general de les persones vinculades a la formació professional és que l'orientació que es fa a l'ESO té un biaix excessivament acadèmic i que dona una imatge errònia de la formació professional, en concret dels cicles formatius de grau mitjà.<sup>220</sup> La dicotomia entre alumnes amb bon rendiment i orientació al batxillerat i alumnes amb problemes de rendiment però que finalment graduen i orientació a cicles està molt estesa, i això podria explicar una part del fracàs o abandó al primer trimestre del CFGM. La idea que tenen molts d'aquests alumnes és que un cicle és més fàcil que el batxillerat, que els aprenentatges són molt més aplicats i menys abstractes. Segons una de les persones entrevistades, en un cicle d'automoció no baixaven al taller fins a la sisena setmana de curs i durant aquest mes i mig es feia teoria amb una dosi important de càlcul, allò imprescindible per anar al taller a saber el que s'ha de fer. Aquest plantejament rebia les queixes sistemàtiques de l'alumnat, que esperava una altra cosa. De tota manera, també s'ha de dir que molts alumnes amb baix rendiment però que graduen amb la "condició" de matricular-se en un cicle formatiu finalment es matriculen a batxillerat per la

<sup>220</sup> Una altra queixa és que de vegades l'orientació es fa més segons les necessitats del centre per satisfer l'oferta d'ensenyament postobligatori que té que no pas segons les capacitats i interessos de l'alumnat.

pressió familiar o per les expectatives altes de continuar estudiant, no se'n surten i llavors opten pel cicle. Aquest fenomen s'ha pogut recollir amb les estadístiques, i reforça la idea que el cicle és més fàcil que el batxillerat, o si més no, més aplicat i més adient per als joves amb menys capacitat d'abstracció. Per això, una orientació més acurada podria fer disminuir el fracàs al batxillerat i també el fracàs o el desencís als CFGM. De fet, la configuració d'itineraris d'orientació postobligatòria a 4t d'ESO segurament contribuirà en bona mesura a clarificar les opcions acadèmiques i professionals de l'alumnat, tot i que caldrà fer un seguiment de com es concreta als centres de secundària, perquè se sap que les pràctiques poden ser molt diferents d'uns centres a uns altres.

Un fet que sorprèn és que als centres que s'han visitat —centres que havien estat antics instituts de formació professional, que tenen una oferta molt potent i diversificada de cicles formatius i que són pioners en la integració dels subsistemes de formació professional— l'orientació que es fa a l'ESO i al batxillerat no té com a resultats que una proporció més gran d'alumnes d'aquests nivells opti per la formació professional. I això que incorporen al seu pla d'orientació xerrades del professorat de FP i visites als tallers, per tenir un coneixement més acurat del que és la FP. Fins i tot s'ha trobat que les taxes de continuïtat en la FP són més baixes que les d'altres instituts amb una presència escassa o nul·la de cicles formatius. I fins i tot que hi ha alumnes que trien un cicle formatiu, però que prefereixen anar a un altre centre. Tampoc no es pot valorar si es fomenta millor la formació professional tenint centres amb concentració d'oferta i de moltes famílies professionals o bé tenint centres que són fonamentalment de batxillerat, però que tenen un o dos cicles formatius. És evident que aquesta qüestió afecta el mapa escolar i la distribució de recursos, però només ens fem la pregunta sobre els efectes positius o negatius que té per a l'atractivitat el fet de concentrar l'oferta o de dispersar-la pel territori. Caldria fer un estudi en profunditat per analitzar aquests fenòmens, però en qualsevol cas hi ha, amb la seva rotunditat, les limitacions de les pràctiques i els models d'orientació per canviar les pautes d'elecció dels joves i de les seves famílies.

Finalment, s'ha detectat que encara falta molt per anar cap a un model integral d'orientació que doni suport a la integració dels subsistemes de formació professional, ja que depèn molt del centre el tipus d'orientació que es fa. Als centres de formació ocupacional es fa una orientació fonamentalment laboral, i als centres de secundària, acadèmica i professional. Els professionals de l'orientació, si n'hi ha, ni tenen el mateix grau d'informació sobre l'oferta dels diferents subsistemes en el territori on actuen, ni sobre el desenvolupament dels nous marcs d'actuació —sistema de qualificacions, convalidacions, acreditació, etc. Si, a més, es té en compte que l'orientació es fa no només amb la intervenció dels professionals o encarregats formalment de l'orientació —que sovint acaben essent el professor o professora que acompanya l'alumnat al saló de l'ensenyament, o que li ensenya a fer un currículum o a simular una entrevista de feina—, sinó amb pràctiques molt difuses o mitjançant el currículum ocult —xerrades entre companys, converses entre professorat i alumnat, etiquetatge d'alumnes de FP i dels seus espais, etc.—, el camí per recórrer encara és molt més gran. La connexió o el treball en xarxa entre l'orientació que es fa als instituts i l'orientació que es fa als serveis locals —àrees de promoció econòmica dels

ajuntaments, punts d'informació i acollida de patronals, cambres i sindicats, punts d'informació juvenil— esdevé un camí clau per optimitzar recursos i per avançar en la integració.

#### 4.3.10. Foment de la mobilitat internacional

L'últim apartat del llistat d'ítems en connexió amb les recomanacions i directrius té a veure amb la internacionalització de la formació professional. No s'ha trobat un recull exhaustiu de les experiències d'intercanvis de centres de FP amb països estrangers ni tampoc una valoració d'aquestes experiències. Les dades del Departament d'Educació sobre els projectes de mobilitat, els centres, l'alumnat i el professorat implicat són les següents:

**Taula 32. Evolució dels projectes de mobilitat de formació professional**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>Centres</b>	48	46	54	56	51	55
<b>Projectes</b>	69	74	89	89	86	96
<b>Alumnat</b>	798	900	983	957	977	948
<b>% sobre matrícula</b>	1,4	1,4	1,5	1,4	1,5	1,4
<b>Professorat</b>	109	132	150	122	143	135
<b>Països</b>	15	15	14	14	19	15

Font: Servei de Programes Internacionals de Formació Professional, Departament d'Educació.

Segons aquestes dades, el volum de centres implicats en projectes de mobilitat ha crescut una mica al llarg del període analitzat, però en general s'ha mantingut força estable al voltant dels 50. El que sí que ha crescut de forma significativa són els projectes, això vol dir que els mateixos centres són més actius i que envien més alumnes a l'estranger. Aquest augment en termes absoluts de l'alumnat —un 20% del curs 2000-2001 al curs 2002-2003, després s'estabilitza i va a la baixa— no significa un augment del pes relatiu del total de la matrícula de formació professional, que representa un 1,5% de l'alumnat que participa d'aquest tipus de projectes.

Aquesta relativa estabilitat o el poc creixement dels projectes i de les persones implicades té a veure amb les dificultats i amb els incentius. Respecte a les dificultats, la primera i la més òbvia és la capacitat lingüística de professorat i alumnat per fer estades a d'altres països. També s'han recollit testimonis d'actituds negatives a la càrrega de gestió que significa participar en aquests projectes. Per això des del mateix Departament d'Educació i des dels municipis que tenen plataformes de suport a la formació professional es facilita la gestió i s'intenta descarregar els centres i el professorat implicat d'aquest tipus de tasques. La qüestió clau, al nostre entendre, és la manca d'incentius que facin més atractiva la participació en aquests projectes. En les entrevistes hi ha exemples d'experiències molt positives tant per al professorat com per a l'alumnat, experiències que, com s'ha dit abans, no estan prou recollides ni difoses en el

camp de la formació professional. De fet, el currículum vitae d'un alumne/a que pot acreditar que ha estat tres mesos en una gran empresa de França, Alemanya o el Regne Unit s'enriqueix notablement i augmenta el seu valor de canvi. Però la implicació del professorat, que és clau per a l'èxit d'aquests projectes, és massa voluntarista, depèn de la iniciativa personal i del fet que de vegades ha d'assumir uns costos que dificulten la seva implicació. Per exemple, dos professors que van fer una visita preparatòria per a les estades dels seus alumnes, no van tenir cap substitució de les classes que havien de donar durant la seva curta estada a fora. Com en els temes d'innovació, els incentius apareixen com un element clau per a la millora quantitativa i qualitativa dels projectes de mobilitat.

Finalment, els projectes de mobilitat s'han reduït, fins ara, a estades a empreses d'un país estranger com a part —o potser com a tot— de la formació en centres de treball. Aquest seria un primer nivell en la internacionalització, el menys complicat. Un segon nivell seria el de participar de la formació teòrica en una institució de formació professional, que ara es podria plantejar amb el nou programa Erasmus, ja que els alumnes de formació professional de grau superior hi tenen accés. Però el grau de col·laboració entre institucions formatives ha de ser més gran. I un tercer nivell encara més complicat seria l'articulació d'una formació homologable en diferents països i amb dimensió europea. Pel que fa a l'homologació s'està treballant en els ECVET (European Credit Vocational and Education Training) i de moment s'han fet estudis previs per a la seva aplicació,<sup>221</sup> encara que queda molt per fer. I la dimensió europea de la formació i de l'ocupació en l'àmbit de la formació professional encara queda molt més lluny. Si en l'àmbit universitari les dificultats són molt grans, en l'àmbit de la formació professional encara ho seran més, entre d'altres coses perquè el mercat de treball de la majoria d'alumnes de FP és un mercat local, les distintes professions tenen característiques nacionals i no sembla que la mobilitat geogràfica estigui present en les estratègies dels joves treballadors, fins i tot en èpoques de crisi. En qualsevol cas, encara queda molt per fer perquè la mobilitat i la internacionalització contribueixin a l'atractivitat de la formació professional i a la millora de la seva imatge social.

---

<sup>221</sup> L'any 2005 el Departament d'Educació va publicar els resultats d'un projecte europeu coordinat per Association Nationale pour la Formation automobile de França, que tenia com a objectiu analitzar les possibilitats d'incorporar els ECVET als diferents sistemes de formació professional dels països europeus. Segons les diferents característiques —definició de necessitats de formació, contingut, metodologia i avaluació— d'aquests sistemes, es va elaborar una tipologia de quatre tipus de sistemes VET: orientat al coneixement, a l'ocupabilitat, a l'adaptació o a l'itinerari/dossier de competències. Aquest darrer és el que més fàcilment integrarà els ECVET, però molts països europeus tenen els altres tipus de sistemes. Catalunya es troba en el primer grup, amb poca participació de les empreses en la definició de la formació i amb una formació molt escolar. Hi ha una pàgina web del projecte (<http://www.ecvetconnexion.com/>), però actualment (febrer 2009) està desactivada.

#### 4.4. Consideracions finals

A la introducció de l'apartat 4 d'aquest estudi, s'han agrupat els reptes de la formació professional en quatre grans grups, en els quals es podrien classificar d'alguna manera les recomanacions, directrius i en general tots els debats sobre les funcions de la formació professional i les seves perspectives de futur.

El primer apartat és la relació de la formació professional amb l'entorn socioeconòmic. S'ha fet una revisió dels enfocaments majoritaris, que s'han anomenat client-proveïdor, i s'han analitzat les limitacions d'aquest tipus d'aproximació, limitacions de tipus epistemològic i limitacions en les seves aplicacions pràctiques. S'ha contraposat un altre model d'entendre la relació entre la formació i l'ocupació des de la perspectiva teòrica anomenada de l'autonomia relativa, i s'han apuntat algunes conseqüències pràctiques en els dispositius d'intermediació o interfícies entre les institucions formatives i les empreses i organitzacions que necessiten contractar persones o millorar la qualificació de les que tenen en plantilla. El darrer estudi del Consell de Treball, Econòmic i Social (Ruiz, 2008) recull aquesta tensió entre els dos models, però és probable que l'època de crisi actual augmenti la pressió cap al model que situa la formació com a variable dependent, augmentant també la responsabilització de les institucions formatives i dels individus en els possibles desajustos entre la qualificació requerida pel mercat de treball i la qualificació i capacitació adquirida en els diferents dispositius de formació.

En segon lloc, hi ha l'atractivitat de la formació professional. Aquesta atractivitat respon a nombrosos factors i depèn molt del context de cada país (Leney, 2004), però queda clar que en el cas català i espanyol encara queda molt camí per córrer, ja que som lluny de la mitjana europea i de l'OCDE de matrícula en FP, com s'ha analitzat a l'apartat 4.2.2 (i a l'apartat 1.1). Per augmentar la capacitat d'atracció, primer caldria analitzar el tipus de motivació que tenen els individus a l'hora de triar entre la formació acadèmica i la formació professional i, segons aquesta motivació, aplicar un tipus d'acció o una altra. Aquests tipus de motivació són fonamentalment tres (Raffe, 2008): la culturalista, l'acció racional i l'acció pedagògica. La motivació culturalista tindria a veure amb la diferent concepció de l'educació i de la formació professional. Així, la via de la formació professional es veuria com una via poc noble per part de les famílies de classe mitjana, d'una part important de les famílies treballadores i dels estudiants que tenen un bon rendiment a l'ensenyament general. Per això s'explicaria la baixa presència de la FP a l'ensenyament postobligatori. Una part important de les estratègies d'orientació intenten canviar la imatge de la FP i augmentar el seu prestigi, i posen èmfasi en les virtuts d'aquesta formació, a costa d'obviar els elements objectius que la fan menys desitjable, com s'ha vist abans. Les campanyes de promoció tenen un objectiu tan ambiciós com difícil de mesurar-ne els efectes: no es pot aïllar la incidència d'una campanya de les altres variables que condicionen la tria de les opcions formatives.

L'acció racional explicaria la baixa matrícula en FP perquè no hi ha prou incentius per als individus que hi podrien estar interessats. Un dels efectes que va tenir la LOGSE en equiparar el requisit d'accés al batxillerat i als CFGM va ser

precisament que va augmentar la tendència a matricular-se al batxillerat (Merino, 2003) perquè a igualtat de condicions el més avantatjós és triar una opció que tingui més possibilitats de continuïtat o d'accedir a l'ensenyament superior. En definitiva, que als estudiants de baix rendiment que podien estar més interessats a matricular-se a la formació professional se'ls posava més difícil l'accés. Per modificar aquestes condicions s'estan duent a terme un seguit de canvis de regulació i d'organització de la FP. Els canvis introduïts a la LOE i altres disposicions regulatòries recents, que han estat comentats al punt 3.2, són fonamentalment de dos tipus: els normatius que modifiquen les condicions d'accés i de continuïtat d'itinerari formatiu —connexió entre PQPI i CFGM, entre CFGM i CFGS, entre CFGS i universitat— i els organitzatius que modifiquen les condicions en què s'imparteix la formació —flexibilització d'horaris, de matrícula, formació a distància, entre d'altres. Aquests canvis, però, són massa recents per poder avaluar-ne els resultats en termes de matrícula, tot i que es pot avançar que és probable que la matrícula augmenti perquè disminuiran els costos de l'opció i augmentaran els beneficis, cosa que des de la lògica de l'acció racional és del tot coherent. Fins i tot hi ha indicis que els CFGS han augmentat el seu atractiu per als fills de classes mitjanes, que eren els que culturalment estaven més lluny de la formació professional (Martínez, 2007).

El tercer tipus de motivació té a veure amb l'acció pedagògica i vol dir que l'opció entre batxillerat o formació professional té molt a veure amb allò que passa a l'interior dels centres d'ensenyament, amb les pràctiques docents i amb les estratègies dels equips docents i directius. Aquí cal interrogar-se de nou sobre les estratègies i les pràctiques dels diferents models d'orientació. Es parla molt del sistema integrat d'informació i orientació professional, però les inèrcies institucionals poden fer que l'orientació tingui un biaix determinat segons el tipus de centre formatiu, com s'ha analitzat a l'apartat anterior. Dintre de l'acció pedagògica com a element de motivació, també s'han de tenir en compte els diferents processos d'innovació curricular que ha experimentat la formació professional. Queda molt lluny aquella formació professional dels anys 70 i 80 en què la meitat del currículum eren matèries genèriques, de les quals molts alumnes precisament fugien, i les assignatures pràctiques eren molt limitades pels recursos i per la poca especialització. A partir de la LOGSE, el currículum de la formació professional esdevé específic de la família professional triada, que també diversifica la seva oferta de títols, i incorpora la formació en centres de treball. Tot això ha fet, en teoria, que la FP sigui més atractiva, encara que ha reforçat la idea que anar a la FP significa deixar d'estudiar (Merino i Llosada, 2007). En els darrers anys, s'estan impulsant mesures més concretes per millorar el currículum, com ara la introducció de noves tecnologies, l'aprenentatge d'idiomes o altres innovacions, tot i que no s'han trobat un recull d'aquestes experiències i molt menys d'un balanç dels seus punts forts i febles. En general, les experiències d'innovació depenen excessivament de conjuntures favorables en determinats centres —equip docent, costos d'oportunitat, tradició d'innovació...— i les possibilitats de difusió són molt limitades.

L'atractivitat de la formació professional es troba, al nostre entendre, en una cruïlla. Durant molts anys s'ha intentat que la FP fos atractiva per als estudiants d'ESO i de batxillerat, i per això s'insistia que el prestigi de la FP s'havia d'igualar



al prestigi dels estudis acadèmics. Això ha fet que l'orientació, les campanyes i les diferents regulacions hagin anat en aquesta direcció, però amb poc èxit. L'atractivitat de la FP ha augmentat en nous col·lectius, que poden visualitzar un interès clar en la seva capacitació i en l'obtenció d'un títol, com són els títols que habiliten per a l'exercici de determinades activitats. Però en relació amb l'objectiu de Lisboa de tenir el 85% dels joves de 22 anys amb una formació secundària superior, el gran repte és la qualificació dels que no arriben a obtenir el graduat de secundària i la recuperació del fracàs del batxillerat i de la universitat per la via de la formació professional. Sembla que les directrius i els canvis normatius recents apunten en aquesta direcció.<sup>222</sup>

El tercer bloc de recomanacions està relacionat amb l'anomenada integració dels diferents sistemes de formació. Malgrat que fa molts anys que se'n parla, i que aquest sigui un dels temes preferents del debat europeu, en aquest terreny les limitacions són més que les realitzacions. La base teòrica de la integració està en el fet que els individus aprenen i adquireixen competències per diferents vies, i que allò important no rau en la via d'adquisició sinó en el resultat —el que en el món anglosaxó es coneix com a *learning outcomes*— i en les formes de reconèixer, avaluar i sobretot acreditar aquests resultats. Per això s'ha creat el marc europeu de qualificacions i per això s'estan desenvolupant els marcs nacionals de qualificacions, tot i que com s'ha vist al capítol 1 encara es troba en una fase molt inicial. Però aquesta base teòrica ha subestimat el paper de les vies i dels itineraris formatius que fan els individus, i fins i tot en el món anglosaxó es comença a criticar aquesta visió que no és rellevant la forma en la qual s'adquireixen els coneixements i habilitats (Raffe, 2003). Les característiques de cada subsistema són tan pròpies que fan que la integració sigui molt difícil (Casal, Colomer i Comas, 2003). Com a mostra hi ha les dificultats per desenvolupar la creació de centres integrats de l'article 11.4 de la LOCFP del 2002 i del decret de centres integrats (1558/2005). Davant la dificultat de crear centres integrats, és a dir, centres en què s'imparteixen totes les modalitats de formació professional i que expedeixen títols de FP i certificats de professionalitat, es va optar per la creació de centres integrals (Oroval i Escardíbul, 2007), és a dir, un concepte més obert de xarxa o campus en el qual participen diferents centres, instituts d'ensenyament secundari i centres de formació ocupacional, amb la idea de facilitar els itineraris formatius dels individus amb un sistema de convalidacions que té com a referència última els títols de la formació professional reglada (Casal, Colomer i Comas, 2003). Amb aquesta idea de no identificar la integració amb un centre en concret es van passar a denominar projectes d'integració, però tampoc ha estat definitiva, ja que des de finals del 2008 tot el procés ha passat a anomenar-se xarxa d'excel·lència FP.CAT.

Una altra peça clau de la integració de subsistemes és l'anomenat reconeixement de competències adquirides informalment, fonamentalment mitjançant

---

<sup>222</sup> A les VI Jornades del Consell Català de Formació Professional, 27 i 28 de novembre de 2008, el director general del Ministeri d'Educació, Miguel Soler, ho va deixar molt clar: el gran repte del grau mitjà no és fer la competència al batxillerat sinó recuperar una part del 30% del fracàs en la secundària obligatòria. Per això la gran aposta pels PQPI, que comencen a desplegar-se el curs 2008-0909. Caldrà veure els propers anys si els substituïts dels programes de garantia social van respondre a les expectatives que han generat.

l'experiència laboral. També és un tema que té un llarg recorregut en les agendes sobre la formació, encara amb poques traduccions normatives. A molts països europeus hi ha diferents mecanismes, però tots tenen dos problemes bàsics: la validesa i la legitimitat (Bjornavold, 2001). El fet que s'hagi avançat relativament poc té a veure amb la dificultat de trobar una metodologia vàlida i fiable i que sigui acceptada pels diferents agents socials, tant en el camp de la formació com en el camp empresarial. En el camp de la formació, el reconeixement de les competències adquirides informalment no deixa de ser una contradicció dels objectius formalitzats de la formació. Per explicar-ho de forma gràfica, si una persona ha après a fer de soldador per l'experiència, per què una altra ha de passar per un curs de formació amb les seves regles (metodologia, avaluació, professorat)? A més, hi ha determinats aprenentatges que és millor que no s'adquireixin per l'experiència, perquè impliquen activitats perilloses per al treballador o per a tercers o perquè el mètode d'assaig-error pot ser molt ineficaç. En el camp laboral, el reconeixement de l'experiència també presenta problemes, com ara la possibilitat d'augmentar la rotació laboral o la por al fet que el treballador demani una promoció o un augment salarial. Normalment es pensa que el reconeixement de les competències adquirides informalment pot augmentar la transparència de les competències i les qualificacions, però les empreses que funcionen amb gestió de competències acostumen a ser molt opaques (Planas i Merino, 2007). També s'està treballant en el reconeixement de les experiències adquirides en entorns no laborals, com ara la participació en associacions, però a més dels problemes metodològics esmentats això planteja altres dubtes morals sobre la conveniència de donar valor de canvi a experiències altruistes (Planas i Merino, 2007).

En l'àmbit espanyol s'ha experimentat amb el projecte ERA<sup>223</sup> el reconeixement de competències informals a diferents sectors econòmics i diferents ocupacions, la majoria de baix nivell de qualificació. Ha estat un intent de desenvolupar una metodologia de reconeixement basada en el recull d'evidències i en el suport d'orientadors, que s'ha experimentat en diferents comunitats autònomes — Catalunya no hi va participar—, que ha tingut punts forts —grau elevat d'acreditacions, fiabilitat del mètode— i punts febles —costos, dificultats logístiques—, però un escàs impacte quantitatiu. A més, encara no hi ha un desenvolupament normatiu que permeti la generalització d'aquest reconeixement.<sup>224</sup> En el cas de Catalunya, s'ha vist amb les dades de l'ICQP que l'acreditació té una abast encara molt limitat. Està per avaluar l'impacte que l'acreditació pot tenir en la integració dels subsistemes de formació inicial i de formació per a l'ocupació i en les pràctiques de selecció i de promoció de les empreses.

La peça clau per a la integració dels subsistemes i per al reconeixement de l'experiència laboral és el catàleg de qualificacions i el catàleg integrat de formació professional, que està desenvolupant l'ICQP, en línia amb el que s'està

---

<sup>223</sup> *Evaluación, reconocimiento y acreditación*. Es pot consultar l'informe final a [http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/rec/09\\_memoria%20final%20ERA-03.pdf](http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf)

<sup>224</sup> Un cop tancat aquest estudi, el Ministeri d'Educació ha publicat el Reial Decret 1224/2009, de 17 de juliol, de reconeixement de les competències professionals adquirides per experiència laboral.

desenvolupant al Instituto Nacional de las Cualificaciones (In cual) i l'European Qualifications Framework (EQF). No sembla que l'activitat d'aquestes institucions hagi provocat un canvi substancial en la formació professional inicial, ni en l'oferta formativa, ni en la seva articulació amb altres ofertes formatives, ni en els itineraris formatius dels individus, tot i que encara estem en un context molt embrionari que caldrà avaluar amb més profunditat en el futur.

Finalment, el quart àmbit de recomanacions per a la millora de la formació professional és el de la internacionalització. Un dels grans objectius de l'EQF és precisament afavorir la mobilitat internacional, és a dir, que una qualificació sigui reconeguda als diferents països de la Unió Europea. Un altre objectiu desenvolupat a partir de la Declaració de Copenhague és la transferència de crèdits de formació, els ECVET. No cal dir que el model a seguir és el que s'està aplicant a la universitat amb l'anomenat procés de Bolonya, els ECTS i el suplement europeu del títol, entre d'altres mesures. Un programa clau per a la mobilitat en l'àmbit universitari, molt abans de Bolonya, ha estat el programa Erasmus d'estades acadèmiques a un tercer país. Doncs bé, tot això és el que es vol aplicar a la formació professional, però encara s'està en una fase molt incipient. Durant el període avaluat, a Catalunya s'han fet diferents programes d'intercanvis, fonamentalment en el marc del programa Leonardo, que han iniciat el camí per a la internacionalització de la formació professional, però l'abast d'aquests programes és limitat, per la poca quantitat de professors i alumnes que mobilitza en comparació amb l'ensenyament superior, i per les dificultats que suposa situar-se en un context europeu i internacional —aprenentatge d'idiomes, actituds negatives davant la mobilitat, dificultats logístiques...—, tot i que queda per fer un balanç acurat de les potencialitats i de les limitacions d'aquest tipus de programes.

## 5. ANNEXOS

### 5.1. Annex estadístic

**Taula 1. Evolució de l'afiliació a la Seguretat Social per sectors econòmics, 2000-2007**

En números absoluts

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura</b>	17.249	17.659	19.118	20.177	21.822	24.471	24.757	25.528
<b>Indústries i mineria</b>	365.844	362.647	357.810	350.473	342.870	336.292	326.008	326.531
<b>Metal·lúrgia, construcció maquinària</b>	275.244	270.756	266.142	262.687	260.638	256.120	252.813	255.688
<b>Energia</b>	12.706	12.408	12.165	12.081	12.215	12.666	12.898	12.988
<b>Construcció</b>	266.359	278.726	290.192	299.443	314.452	348.006	369.251	372.064
<b>Comerç</b>	552.455	562.817	585.732	599.657	612.562	634.991	642.290	643.137
<b>Hosteleria</b>	150.981	152.880	162.856	166.136	172.144	187.236	192.066	201.741
<b>Transports</b>	157.788	158.528	163.064	166.564	171.651	177.827	184.839	191.869
<b>Finances</b>	75.929	77.632	78.240	79.004	79.807	82.044	82.636	80.756
<b>Immobles</b>	38.966	42.736	46.440	50.631	56.189	63.602	67.711	64.416
<b>Informàtica i recerca</b>	30.442	34.414	34.444	35.581	38.438	42.207	46.679	55.225
<b>Altres empresaris</b>	254.218	266.582	274.898	291.858	313.012	338.958	365.941	372.622
<b>Administració</b>	128.058	133.040	139.717	145.261	153.837	158.214	170.28	166.544
<b>Educació</b>	97.445	100.651	102.902	104.274	109.862	114.201	119.375	132.200
<b>Sanitat</b>	132.630	138.770	149.546	158.760	166.032	178.365	191.867	222.409
<b>Serveis socials</b>	144.756	153.124	157.670	162.981	166.190	174.908	179.791	173721
<b>Altres</b>	5.866	5.665	5.631	5.654	5.542	5.414	5.300	6.453
<b>Total</b>	<b>2.706.936</b>	<b>2.769.035</b>	<b>2.846.567</b>	<b>2.911.222</b>	<b>2.997.263</b>	<b>3.135.522</b>	<b>3.235.050</b>	<b>3.303.892</b>

Font: elaboració pròpia, a partir de l'afiliació a la Seguretat Social, 2000-2006.

En percentatges

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura</b>	0,64	0,64	0,67	0,69	0,73	0,78	0,77	0,77
<b>Indústries i mineria</b>	13,52	13,10	12,57	12,04	11,44	10,73	10,08	9,88
<b>Metal·lúrgia, construcció maquinària</b>	10,17	9,78	9,35	9,02	8,70	8,17	7,81	7,74
<b>Energia</b>	0,47	0,45	0,43	0,41	0,41	0,40	0,40	0,39
<b>Construcció</b>	9,84	10,07	10,19	10,29	10,49	11,10	11,41	11,26
<b>Comerç</b>	20,41	20,33	20,58	20,60	20,44	20,25	19,85	19,47
<b>Hosteleria</b>	5,58	5,52	5,72	5,71	5,74	5,97	5,94	6,11
<b>Transports</b>	5,83	5,73	5,73	5,72	5,73	5,67	5,71	5,81
<b>Finances</b>	2,80	2,80	2,75	2,71	2,66	2,62	2,55	2,44
<b>Immobles</b>	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,06	0,06	0,06
<b>Informàtica i recerca</b>	1,12	1,24	1,21	1,22	1,28	1,35	1,44	1,67
<b>Altres empresaris</b>	9,39	9,63	9,66	10,03	10,44	10,81	11,31	11,28
<b>Administració</b>	4,73	4,80	4,91	4,99	5,13	5,05	5,28	5,04
<b>Educació</b>	3,60	3,63	3,61	3,58	3,67	3,64	3,69	4,00
<b>Sanitat</b>	4,90	5,01	5,25	5,45	5,54	5,69	5,93	6,73
<b>Serveis socials</b>	5,35	5,53	5,54	5,60	5,54	5,58	5,56	5,26
<b>Altres</b>	0,22	0,20	0,20	0,19	0,18	0,17	0,16	0,20
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: elaboració pròpia, a partir de l'afiliació a la Seguretat Social, 2000-2006.

## Evolució de l'afiliació a la Seguretat Social, 2000-2007 (on 2.000=100)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura</b>	100	102,38	110,84	116,97	126,51	141,87	143,53	148,00
<b>Indústries i mineria</b>	100	99,13	97,80	95,80	93,72	91,92	89,11	89,25
<b>Metal·lúrgia, construcció de maquinària</b>	100	98,37	96,69	95,44	94,69	93,05	91,85	92,90
<b>Energia</b>	100	97,65	95,74	95,08	96,14	99,69	101,51	102,22
<b>Construcció</b>	100	104,64	108,95	112,42	118,06	130,65	138,63	139,69
<b>Comerç</b>	100	101,88	106,02	108,54	110,88	114,94	116,26	116,41
<b>Hoteleria</b>	100	101,26	107,87	110,04	114,02	124,01	127,21	133,62
<b>Transports</b>	100	100,47	103,34	105,56	108,79	112,70	117,14	121,60
<b>Finances</b>	100	102,24	103,04	104,05	105,11	108,05	108,83	106,36
<b>Immobles</b>	100	109,68	119,18	129,94	144,20	163,22	173,77	165,31
<b>Informàtica i recerca</b>	100	113,05	113,15	116,88	126,27	138,65	153,34	181,41
<b>Altres empresaris</b>	100	104,86	108,13	114,81	123,13	133,33	143,95	146,58
<b>Administració</b>	100	103,89	109,10	113,43	120,13	123,55	133,40	130,05
<b>Educació</b>	100	103,29	105,60	107,01	112,74	117,20	122,51	135,67
<b>Sanitat</b>	100	104,63	112,75	119,70	125,18	134,48	144,66	167,69
<b>Serveis socials</b>	100	105,78	108,92	112,59	114,81	120,83	124,20	120,01
<b>Altres</b>	100	96,57	95,99	96,39	94,48	92,29	90,35	110,01
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>102,29</b>	<b>105,16</b>	<b>107,55</b>	<b>110,73</b>	<b>115,83</b>	<b>119,51</b>	<b>122,05</b>

Font: elaboració pròpia, a partir de l'afiliació a la Seguretat Social, 2000-2006.

Aquestes categories s'han fet agregant els grups següents:

**Agricultura:** Agricultura, ramaderia i caça; Silvicultura i explotació forestal; Pesca i aqüicultura.

**Indústries i mineria:** Antracita, hulla, lignit i torba; Petroli brut i gas natural; Minerals urani i tori; Minerals metàl·lics; Minerals no metàl·lics ni energètics; Indústria prod. alimentaris i begudes; Indústria tabac; Indústria tèxtil; Indústria confecció i pel·leteria; Cuir, marroquineria, i guarnicioneria; Indústria fusta i suro, exc. Mobles; Indústria paper; Edició i arts gràfiques; Refinació petroli i tractaments nuclears; Indústries químiques; Cautxú i matèries plàstiques; Ind. altres prod. minerals no metàl·lics.

**Metal·lúrgia, construcció de maquinària i manufactures:** Metal·lúrgia; Productes metàl·lics, exc. Maquinària; Construcció maquinària i equips mecànics; Màquines oficina i equips informàtics; Maquinària i materials elèctrics; Mat. Electrònica: ràdio, TV i comunicació; Instruments medicoquirúrgics i precisió; Vehicles motor, remolcs i semiremolcs; Altres materials transport; Mobles i altres indústries manufactureres.

**Energia:** Reciclatge; Energia elèctrica, gas i aigua calenta; Captació, potabilització i distribució aigua.

**Construcció:** Construcció.

**Comerç:** Venda i reparació vehicles motor; Comerç engròs i intermediaris; Comerç detall, i altres reparacions.

**Hosteleria:** Hosteleria.

**Transports:** Transport terrestre i per canonades; Transport marítim i cabotatge; Transport aeri i espacial; Activitats afins transport, i agències viatges; Correus i telecomunicacions.

**Finances:** Mediació financera; Assegurances i plans pensions; Activitats aux. mediació financera.

**Immobles:** Activitats immobiliàries; Activitats de lloguer.

**Informàtica i recerca:** Activitats informàtiques; Recerca i desenvolupament.

**Altres empresaris:** Altres activitats empresarials.

**Administració:** Administració pública, defensa i SS obligatòria.

**Educació:** Educació.

**Sanitat:** Sanitat i serveis socials.

**Serveis socials:** Activitats sanejament públic; Activitats associatives; Activitats culturals i esportives; Activitats diverses serveis personals.

**Altres:** Llars que ocupen personal domèstic; Organismes extraterritorials; No classificat.

## Taula 2. Població ocupada segons les categories professionals CCO, 2000-2007

Evolució de les categories professionals CCO de la població ocupada 2000-2007 (en milers de persones)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Directius administració i empresa</b>	222,2	239,3	237,7	238,5	235,3	251,8	271,9	272,7
<b>Tècnics i prof. científics i intel·lectuals</b>	307,5	319,1	330,1	341,7	441,2	410,9	419,8	425,5
<b>Tècnics i professionals de suport</b>	298,4	305,9	287,1	304,1	323,3	401,8	379,7	379,1
<b>Empleats administratius</b>	357,4	353,2	364,4	394,3	366,5	381,8	431,1	463,2
<b>Treb. serveis restauració, personals, comerç</b>	403,4	379,5	389,1	422,9	444	465,7	513	499,3
<b>Treb. qualificats agraris i pesquers</b>	63,3	58,3	55,8	59,1	60,2	64,9	68,5	57,4
<b>Treb. qual. manufactures i construcció</b>	465	499	500,4	516,2	521,1	544,6	545,7	556,5
<b>Operadors d'instal·lacions i maquinària</b>	331,6	348	358,8	352,2	364,8	371,7	379,2	399,5
<b>Treballadors no qualificats</b>	315,3	321,9	333,2	373,9	379,3	396,7	409,2	456,6
<b>Forces armades</b>	1,5	1,4	1,2	1	0,8	1,2	0,8	0,8
<b>Total</b>	<b>2.765,7</b>	<b>2.825,8</b>	<b>2.857,9</b>	<b>3.003,9</b>	<b>3.106,5</b>	<b>3.291,1</b>	<b>3.418,7</b>	<b>3.510,6</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.

Evolució de les categories professionals CCO de la població ocupada 2000-2007 (en percentatges)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Directius administració i empresa</b>	8,03	8,47	8,32	7,94	7,57	7,65	7,95	7,77
<b>Tècnics i prof. científics i intel·lectuals</b>	11,12	11,29	11,55	11,38	14,20	12,49	12,28	12,12
<b>Tècnics i professionals de suport</b>	10,79	10,83	10,05	10,12	10,41	12,21	11,11	10,80
<b>Empleats administratius</b>	12,92	12,50	12,75	13,13	11,80	11,60	12,61	13,19
<b>Treb. serveis restauració, personals, comerç</b>	14,59	13,43	13,61	14,08	14,29	14,15	15,01	14,22
<b>Treb. qualificats agraris i pesquers</b>	2,29	2,06	1,95	1,97	1,94	1,97	2,00	1,64
<b>Treb. qual. manufactures i construcció</b>	16,81	17,66	17,51	17,18	16,77	16,55	15,96	15,85
<b>Operadors d'instal·lacions i maquinària</b>	11,99	12,32	12,55	11,72	11,74	11,29	11,09	11,38
<b>Treballadors no qualificats</b>	11,40	11,39	11,66	12,45	12,21	12,05	11,97	13,01
<b>Forces armades</b>	0,05	0,05	0,04	0,03	0,03	0,04	0,02	0,02
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.

Evolució de les categories professionals CCO de la població ocupada 2000-2007  
(on 2.000=100)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Directius administració i empresa</b>	100	107,70	106,98	107,34	105,90	113,32	122,37	122,73
<b>Tècnics i prof. científics i intel·lectuals</b>	100	103,77	107,35	111,12	143,48	133,63	136,52	138,37
<b>Tècnics i professionals de suport</b>	100	102,51	96,21	101,91	108,34	134,65	127,25	127,04
<b>Empleats administratius</b>	100	98,82	101,96	110,32	102,55	106,83	120,62	129,60
<b>Treb. serv. restauració, personals, comerç</b>	100	94,08	96,46	104,83	110,06	115,44	127,17	123,77
<b>Treb. qualificats agraris i pesquers</b>	100	92,10	88,15	93,36	95,10	102,53	108,21	90,68
<b>Treb. qual. manufactures i construcció</b>	100	107,31	107,61	111,01	112,06	117,12	117,35	119,68
<b>Operadors d'instal·lacions i maquinària</b>	100	104,95	108,20	106,21	110,01	112,09	114,35	120,48
<b>Treballadors no qualificats</b>	100	102,09	105,68	118,59	120,30	125,82	129,78	144,81
<b>Forces armades</b>	100	93,33	80,00	66,67	53,33	80,00	53,33	53,33
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>102,17</b>	<b>103,33</b>	<b>108,61</b>	<b>112,32</b>	<b>119,00</b>	<b>123,61</b>	<b>126,93</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.



**Taula 3. Població ocupada per sectors CCAE, 2000-2007**

Evolució de la població ocupada per sectors CCAE, 2000-2007 (en milers de persones)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura, ramaderia, silv. i pesca</b>	72,7	73	71,4	75,3	72,2	80,2	87,3	76,7
<b>Energia, química, cautxú i metal·lúrgia</b>	244,5	234,2	250,3	264,9	243,6	244,3	264,1	258,9
<b>Alimentació, tèxtil, fusta, paper i edició</b>	285,6	300,8	286,7	251,8	263,6	291,1	275,4	239,4
<b>Maquinària, mat. elèctric i de transport</b>	237,1	277,5	270	270,8	247,9	248,4	249,1	264,1
<b>Construcció</b>	270,1	294,8	298,2	331,3	351	348,5	410,6	439,5
<b>Comerç, hoteleria i reparacions</b>	589,5	588	568,2	629,1	643,6	670,1	703,4	723,5
<b>Transports i telecomunicacions</b>	166,4	172,7	209,2	196,2	192,8	223,5	208,4	227
<b>Serveis financers, a empreses i lloguers</b>	325,1	318,4	318,9	349,8	378,8	400,4	439,2	480,1
<b>Adm. pública, educació i sanitat</b>	394,1	385,1	406,7	440,2	493	542,7	522,8	534
<b>Altres serveis col·lectius</b>	180,6	181,2	177,9	194,6	219,9	241,9	258,5	267,4
<b>Total</b>	<b>2.765,7</b>	<b>2.825,8</b>	<b>2.857,9</b>	<b>3.003,9</b>	<b>3.106,5</b>	<b>3.291,1</b>	<b>3.418,7</b>	<b>3.510,6</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.

Evolució de la població ocupada per sectors CCAE, 2000-2007 (en percentatges)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura, ramaderia, silv. i pesca</b>	2,63	2,58	2,50	2,51	2,32	2,44	2,55	2,18
<b>Energia, química, cautxú i metal·lúrgia</b>	8,84	8,29	8,76	8,82	7,84	7,42	7,73	7,37
<b>Alimentació, tèxtil, fusta, paper i edició</b>	10,33	10,64	10,03	8,38	8,49	8,85	8,06	6,82
<b>Maquinària, mat. elèctric i de transport</b>	8,57	9,82	9,45	9,01	7,98	7,55	7,29	7,52
<b>Construcció</b>	9,77	10,43	10,43	11,03	11,30	10,59	12,01	12,52
<b>Comerç, hoteleria i reparacions</b>	21,31	20,81	19,88	20,94	20,72	20,36	20,58	20,61
<b>Transports i telecomunicacions</b>	6,02	6,11	7,32	6,53	6,21	6,79	6,10	6,47
<b>Serveis financers, a empreses i lloguers</b>	11,75	11,27	11,16	11,64	12,19	12,17	12,85	13,68
<b>Adm. pública, educació i sanitat</b>	14,25	13,63	14,23	14,65	15,87	16,49	15,29	15,21
<b>Altres serveis col·lectius</b>	6,53	6,41	6,22	6,48	7,08	7,35	7,56	7,62
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.

## Evolució de la població ocupada per sectors CCAE, 2000-2007 (on 2.000=100)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Agricultura, ramaderia, silv. i pesca</b>	100	100,41	98,21	103,58	99,31	110,32	120,08	105,50
<b>Energia, química, cautxú i metal·lúrgia</b>	100	95,79	102,37	108,34	99,63	99,92	108,02	105,89
<b>Alimentació, tèxtil, fusta, paper i edició</b>	100	105,32	100,39	88,17	92,30	101,93	96,43	83,82
<b>Maquinària, mat. elèctric i de transport</b>	100	117,04	113,88	114,21	104,56	104,77	105,06	111,39
<b>Construcció</b>	100	109,14	110,40	122,66	129,95	129,03	152,02	162,72
<b>Comerç, hoteleria i reparacions</b>	100	99,75	96,39	106,72	109,18	113,67	119,32	122,73
<b>Transports i telecomunicacions</b>	100	103,79	125,72	117,91	115,87	134,31	125,24	136,42
<b>Serveis financers, a empreses i lloguers</b>	100	97,94	98,09	107,60	116,52	123,16	135,10	147,68
<b>Adm. pública, educació i sanitat</b>	100	97,72	103,20	111,70	125,10	137,71	132,66	135,50
<b>Altres serveis col·lectius</b>	100	100,33	98,50	107,75	121,76	133,94	143,13	148,06
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>102,17</b>	<b>103,33</b>	<b>108,61</b>	<b>112,32</b>	<b>119,00</b>	<b>123,61</b>	<b>126,93</b>

Font: IDESCAT, a partir de dades de l'enquesta de població activa de l'INE.

#### Taula 4. Nivell educatiu màxim assolit per la població dels 25 als 34 anys, 2000-2007

Nivell educatiu màxim assolit per la població dels 25 als 34 anys, 2000-2007  
(números absoluts)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Analfabets i educació primària</b>	100	78,7	76,4	87,9	94,3	120,5	125	132,6
<b>Educació secundària 1r cicle</b>	308,1	339,3	350,9	338,4	323	307,1	316,3	301,5
<b>Educació secundària 2n cicle</b>	265,5	255,3	245,3	261	279,1	280,9	302,7	341,4
<b>Educació superior</b>	370,7	395,9	425,3	447,1	470,3	487,5	476,1	463
<b>Total</b>	<b>1.044,4</b>	<b>1.069,1</b>	<b>1.097,9</b>	<b>1.134,4</b>	<b>1.166,7</b>	<b>1.196</b>	<b>1.220</b>	<b>1.238,5</b>

Font: IDESCAT.

Nivell educatiu màxim assolit per la població dels 25 als 34 anys, 2000-2007  
(percentatges)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Analfabets i educació primària</b>	9,57	7,36	6,96	7,75	8,08	10,08	10,25	10,71
<b>Educació secundària 1r cicle</b>	29,50	31,74	31,96	29,83	27,68	25,68	25,93	24,34
<b>Educació secundària 2n cicle</b>	25,42	23,88	22,34	23,01	23,92	23,49	24,81	27,57
<b>Educació superior</b>	35,49	37,03	38,74	39,41	40,31	40,76	39,02	37,38
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: IDESCAT.

**Taula 5. Matriculació segons la família professional**

Evolució de la matrícula de CFGM segons la família professional, 2000-2006 (en percentatges)

<b>CFGM</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2001-2002</b>	<b>2002-2003</b>	<b>2003-2004</b>	<b>2004-2005</b>	<b>2005-2006</b>	<b>2006-2007</b>
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
<b>Administració i gestió (administració)</b>	21,1	20,5	20,0	19,0	17,2	15,9	15,6
<b>Arts gràfiques</b>	1,8	2,2	2,2	1,9	1,7	1,6	1,4
<b>Automoció (manteniment de vehicles autopropulsats)</b>	10,5	10,7	10,7	11,1	11,0	10,4	10,2
<b>Comerç i màrqueting</b>	6,2	5,4	5,5	5,3	4,6	4,2	4,0
<b>Construcció i obres (edificació i obra civil)</b>	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,6
<b>Electricitat i electrònica</b>	18,1	18,1	17,9	17,6	15,7	14,2	12,7
<b>Fabricació mecànica</b>	6,8	7,4	6,9	6,3	5,4	4,5	3,9
<b>Fusta i moble</b>	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5	1,4	1,4
<b>Hoteleria i turisme</b>	5,5	4,9	4,8	5,4	5,4	5,7	5,7
<b>Imatge personal</b>	4,0	0,5	0,4	0,4	6,4	6,6	6,3
<b>Indústries alimentàries</b>	0,6	6,2	5,9	6,0	0,4	0,4	0,5
<b>Manteniment i serveis producció</b>	6,3	6,2	5,9	6,0	5,7	5,4	5,4
<b>Química</b>	1,6	1,7	2,0	1,9	1,7	1,7	1,7
<b>Sanitat</b>	11,3	10,9	11,3	11,7	11,9	11,7	12,0
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1
<b>Activitats agràries</b>	2,4	3,1	2,7	2,5	2,4	2,3	2,1
<b>Activitats físicoesportives</b>	1,1	1,2	1,2	1,2	1,6	2,1	2,5
<b>Comunicació, imatge i so</b>	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,8
<b>Serveis socioculturals</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	1,9	2,8
<b>Total (percentatges)</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Total (números absoluts)</b>	<b>27.989</b>	<b>30.370</b>	<b>32.302</b>	<b>32.294</b>	<b>34.131</b>	<b>34.597</b>	<b>36.209</b>

Font: Departament d'Educació.

Evolució de la matrícula de CFGS segons la família professional, 2000-2006 (en percentatges)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Activitats marítimopesqueres</b>	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5
<b>Administració i gestió (administració)</b>	17,4	16,1	15,6	15,5	15,2	14,9	14,6
<b>Arts gràfiques</b>	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0
<b>Automoció (manteniment de vehicles autoproulsats)</b>	2,7	2,5	2,3	2,5	2,5	2,5	2,8
<b>Comerç i màrqueting</b>	5,2	4,9	5,5	5,6	5,3	5,5	5,4
<b>Comunicació, imatge i so</b>	3,4	3,8	3,7	4,0	4,5	4,9	5,0
<b>Edificació i obra civil</b>	4,3	3,9	3,7	3,7	3,9	4,0	4,3
<b>Electricitat i electrònica</b>	12,7	12,2	11,1	11,0	10,1	10,2	9,4
<b>Fabricació mecànica</b>	3,9	3,8	3,8	4,0	3,8	3,6	3,3
<b>Fusta i moble</b>	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1
<b>Hoteleria i turisme</b>	3,3	3,3	3,5	3,5	4,0	4,1	4,1
<b>Imatge personal</b>	0,8	1,2	1,5	1,7	2,0	2,0	1,9
<b>Indústries alimentàries</b>	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
<b>Informàtica</b>	13,7	16,2	16,3	14,9	13,2	11,2	9,9
<b>Manteniment i serveis producció</b>	1,8	1,3	1,3	1,4	2,3	2,8	3,0
<b>Química</b>	3,9	3,8	4,1	4,0	4,0	3,8	3,9
<b>Sanitat</b>	9,1	8,6	9,0	8,9	9,1	9,9	10,5
<b>Tèxtil, confecció i pell</b>	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
<b>Activitats agràries</b>	1,0	1,1	1,2	1,3	1,3	1,4	1,4
<b>Serveis socioculturals comunitat</b>	12,0	11,8	11,7	12,1	12,8	13,1	14,1
<b>Activitats físicoesportives</b>	2,6	3,3	3,4	3,5	3,8	4,0	4,0
<b>Total (percentatge)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Total (números absoluts)</b>	<b>30.927</b>	<b>31.962</b>	<b>33.212</b>	<b>34.601</b>	<b>34.383</b>	<b>33.783</b>	<b>34.783</b>

Font: Departament d'Educació.

**Taula 6. Matriculació a cicles**

Matriculació a CFGM (números absoluts)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGM 1r</b>	21.393	22.604	23.560	23.635	24.607	24.219	25.473
<b>CFGM 2n</b>	6.582	7.631	7.992	8.403	8.415	9.087	9.312
<b>CFGM TOTAL</b>	<b>27.975</b>	<b>30.235</b>	<b>31.552</b>	<b>32.038</b>	<b>33.022</b>	<b>33.306</b>	<b>34.785</b>

Font: Departament d'Educació.

Matriculació a CFGM (percentatges)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGM 1r</b>	76,47	74,76	74,67	73,77	74,52	72,72	73,23
<b>CFGM 2n</b>	23,53	25,24	25,33	26,23	25,48	27,28	26,77
<b>CFGM TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: Departament d'Educació.

Matriculació a CFGS (números absoluts)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGS 1r</b>	20.044	18.894	19.699	20.435	19.425	19.151	19.790
<b>CFGS 2n</b>	10.860	13.057	13.154	13.799	14.396	13.826	14.120
<b>CFGS TOTAL</b>	<b>30.904</b>	<b>31.951</b>	<b>32.853</b>	<b>34.234</b>	<b>33.821</b>	<b>32.977</b>	<b>33.910</b>

Font: Departament d'Educació.

Matriculació a CFGS (percentatges)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGS 1r</b>	64,86	59,13	59,96	59,69	57,43	58,07	58,36
<b>CFGS 2n</b>	35,14	40,87	40,04	40,31	42,57	41,93	41,64
<b>CFGS TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: Departament d'Educació.

## Matriculació al total cicles (CFGM i CFGM) (números absoluts)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGM</b>	27.975	30.235	31.552	32.038	33.022	33.306	34.785
<b>CFGS</b>	30.904	31.951	32.853	34.234	33.821	32.977	33.910
<b>TOTAL</b>	<b>58.879</b>	<b>62.186</b>	<b>64.405</b>	<b>66.272</b>	<b>66.843</b>	<b>66.283</b>	<b>68.695</b>

Font: Departament d'Educació

## Matriculació al total cicles (CFGM i CFGM) (percentatges)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>CFGM</b>	47,51	48,62	48,99	48,34	49,40	50,25	50,64
<b>CFGS</b>	52,49	51,38	51,01	51,66	50,60	49,75	49,36
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: Departament d'Educació.

**Taula 7. Edats de matriculació**

Edat de matriculació, CFGM (números absoluts)

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total</b>	<b>28.141</b>	<b>30.370</b>	<b>32.302</b>	<b>32.619</b>	<b>34.131</b>	<b>34.597</b>	<b>36.209</b>
<b>16</b>	4.252	5.034	5.314	5.119	5.366	4.600	4.507
<b>17</b>	8.079	8.973	9.509	9.300	9.759	9.943	10.339
<b>18</b>	7.185	7.410	7.955	7.962	8.105	9.307	8.756
<b>19</b>	3.825	4.121	415	4.477	4.594	4.637	4.807
<b>20 i més</b>	4.800	4.832	5.370	5.761	6.307	7.110	7.800

Font: Departament d'Educació.

Edat de matriculació, CFGM (percentatges)

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>16</b>	15,11	16,58	16,45	15,69	15,72	13,30	12,45
<b>17</b>	28,71	29,55	29,44	28,51	28,59	28,74	28,55
<b>18</b>	25,53	24,40	24,63	24,41	23,75	26,90	24,18
<b>19</b>	13,59	13,57	1,28	13,73	13,46	13,40	13,28
<b>20 i més</b>	17,06	15,91	16,62	17,66	18,48	20,55	21,54

Font: Departament d'Educació.

Edat de matriculació, CFGS (números absoluts)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total</b>	<b>30.927</b>	<b>31.962</b>	<b>33.212</b>	<b>34.738</b>	<b>34.473</b>	<b>33.783</b>	<b>34.783</b>
<b>18</b>	2.429	2.311	2.396	2.675	2.676	2.355	2.621
<b>19</b>	5.078	5.185	5.044	5.314	5.340	5.277	5.293
<b>20 i més</b>	23.420	24.466	25.772	26.749	26.457	23.151	26.869

Font: Departament d'Educació.

Edat de matriculació, CFGS (percentatges)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>18</b>	7,85	7,23	7,21	7,70	7,76	6,97	7,54
<b>19</b>	16,42	16,22	15,19	15,30	15,49	15,62	15,22
<b>20 i més</b>	75,73	76,55	77,60	77,00	76,75	68,53	77,25

Font: Departament d'Educació.



**Taula 8. Matriculació de l'alumnat autòcton/estranger**

Matriculació de l'alumnat autòcton/estranger, CFGM

Origen de l'alumnat estranger (en números absoluts)

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Unió Europea</b>	43	54	76	83	121	153	208
<b>Resta d'Europa</b>	45	58	79	127	166	255	389
<b>Magreb</b>	148	229	328	475	623	801	949
<b>Resta d'Àfrica</b>	17	29	39	55	64	58	134
<b>Amèrica del Nord</b>	2	3	3	5	7	9	9
<b>Centre i Sud-Amèrica</b>	122	207	396	634	957	1.304	1.740
<b>Àsia i Oceania</b>	13	17	34	39	59	87	124
<b>Total estrangers</b>	<b>390</b>	<b>597</b>	<b>955</b>	<b>1.418</b>	<b>1.997</b>	<b>2.694</b>	<b>3.553</b>
<b>Total alumnes</b>	<b>28.141</b>	<b>30.370</b>	<b>32.302</b>	<b>32.619</b>	<b>34.131</b>	<b>34.597</b>	<b>36.209</b>

Font: Departament d'Educació.

Origen de l'alumnat estranger (en percentatges)

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Unió Europea</b>	11,03	9,05	7,96	5,85	6,06	5,68	5,85
<b>Resta d'Europa</b>	11,54	9,72	8,27	8,96	8,31	9,47	10,95
<b>Magreb</b>	37,95	38,36	34,35	33,50	31,20	29,73	26,71
<b>Resta d'Àfrica</b>	4,36	4,86	4,08	3,88	3,20	2,15	3,77
<b>Amèrica del Nord</b>	0,51	0,50	0,31	0,35	0,35	0,33	0,25
<b>Centre i Sud-Amèrica</b>	31,28	34,67	41,47	44,71	47,92	48,40	48,97
<b>Àsia i Oceania</b>	3,33	2,85	3,56	2,75	2,95	3,23	3,49
<b>Total estrangers</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: Departament d'Educació.

Alumnat estranger per total d'alumnes (en percentatges)

CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total estrangers</b>	1,39	1,97	2,96	4,35	5,85	7,79	9,81
<b>Total alumnes</b>	100	100	100	100	100	100	100

Font: Departament d'Educació.

Matriculació de l'alumnat autòcton/estranger, CFGS:

Origen de l'alumnat estranger (en números absoluts)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Unió Europea</b>	44	77	85	106	153	171	220
<b>Resta d'Europa</b>	51	93	105	125	131	195	249
<b>Magreb</b>	50	64	65	105	138	182	249
<b>Resta d'Àfrica</b>	18	33	42	51	57	74	81
<b>Amèrica del Nord</b>	2	1	3	6	6	6	7
<b>Centre i Sud-Amèrica</b>	188	331	614	855	1.080	1.278	1.492
<b>Àsia i Oceania</b>	14	24	36	38	60	48	58
<b>Total estrangers</b>	<b>367</b>	<b>623</b>	<b>950</b>	<b>1.286</b>	<b>1.625</b>	<b>1.954</b>	<b>2.356</b>
<b>Total alumnes</b>	<b>30.927</b>	<b>31.962</b>	<b>33.212</b>	<b>34.738</b>	<b>34.473</b>	<b>33.783</b>	<b>34.783</b>

Font: Departament d'Educació.

Origen de l'alumnat estranger (en percentatges)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Unió Europea</b>	11,99	12,36	8,95	8,24	9,42	8,75	9,34
<b>Resta d'Europa</b>	13,90	14,93	11,05	9,72	8,06	9,98	10,57
<b>Magreb</b>	13,62	10,27	6,84	8,16	8,49	9,31	10,57
<b>Resta d'Àfrica</b>	4,90	5,30	4,42	3,97	3,51	3,79	3,44
<b>Amèrica del Nord</b>	0,54	0,16	0,32	0,47	0,37	0,31	0,30
<b>Centre i Sud-Amèrica</b>	51,23	53,13	64,63	66,49	66,46	65,40	63,33
<b>Àsia i Oceania</b>	3,81	3,85	3,79	2,95	3,69	2,46	2,46
<b>Total estrangers</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font: Departament d'Educació

Alumnat estranger per total d'alumnes (en percentatges)

CFGS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>Total estrangers</b>	1,19	1,95	2,86	3,70	4,71	5,78	6,77
<b>Total alumnes</b>	100	100	100	100	100	100	100

Font: Departament d'Educació

**Taula 9. Model d'adequació ocupació-formació (Homs, 2007)**

Any 2006 (valors absoluts)	Analfabets	Estuis primaris incomplets	Estuis primaris complets	Batxillerat elemental	CFGM	Batxillerat superior	CFGS	Universitaris GM	Universitaris GS	Total
Empresaris agraris	—	1.134	19.011	7.670	2.631	3.762	3.987	781	961	39.937
Membres coop.agràries	—	—	—	269	269	—	—	—	—	538
Directors i caps d'explotacions agràries	—	—	—	—	—	—	—	360	—	360
Resta treballadors explotacions agràries	190	2.837	11.267	9.593	4.210	2.443	1.358	1.361	899	34.158
Professionals, tècnics i similars amb activitat per compte propi	—	—	2.160	8.674	5.459	14.417	11.887	11.972	66.940	121.509
Empresaris no agraris	—	7.566	80.408	138.435	48.814	53.564	29.334	13.676	15.521	387.318
Membres cooperatives no agràries	—	—	1.184	3.544	1.774	—	800	—	162	7.464
Directors i gerents no agraris, personal directiu de l'administració i membres dels organismes de l'Estat	—	523	255	5.427	3.132	8.145	9.297	15.082	26.993	68.854
Professionals, tècnics, que exerceixen la seva activitat per compte d'altre	—	—	11.247	30.659	18.853	62.485	69.460	173.513	244.014	610.231
Professionals en	—	—	—	—	—	554	—	1.903	4.943	7.400

ocupacions de l'administració										
Resta de personal administratiu i comercial	—	3.488	33.064	140.808	83.196	160.366	94.791	48.857	58.667	623.237
Resta del personal de serveis	4.101	15.698	109.087	157.192	71.840	106.720	39.906	19.700	7.826	532.070
Contramestres i capataços no agraris	—	445	6.022	18.321	4.590	2.462	11.634	3.425	780	47.679
Operaris especialitzats no agraris	4.859	26.008	139.763	281.986	84.530	76.081	97.221	7.055	10.682	728.185
Operaris no especialitzats no agraris	4.142	12.108	34.739	54.850	17.531	20.151	6.562	—	1.884	151.967
Forces armades	—	—	—	776	—	—	—	—	—	776
No classificables	—	441	3.3812	5.571	576	5.525	601	—	1.654	19.180
<b>Total</b>	<b>13.292</b>	<b>70.248</b>	<b>452.019</b>	<b>863.775</b>	<b>347.405</b>	<b>517.675</b>	<b>376.838</b>	<b>297.685</b>	<b>441.926</b>	<b>3.380.863</b>

Ressaltades en groc, les combinacions adequades-normatives; la resta representen sobre/sub-qualificació.



Relació entre la família professional i el nivell de qualificació de la feina quatre anys després d'obtenir el títol de grau mitjà

CFGM	Agricultura	Activitats físiques i esportives	Marítim-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç i màrketing	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació i mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Fusta, mobles i suro	Manteniment	Transport vehicles	Química	Sanitat	Tèxtil, confeccions i pell	Artesania	Total
Nivell 1	25	14	0	6	11	10	6	24	11	16	4	7	14	15	11	11	12	7	17	11	10
Nivell 2	65	51	72	69	64	73	72	68	74	80	87	85	78	81	84	83	55	74	73	49	74
Nivell 3	8	28	28	23	23	15	21	6	13	3	5	5	5	3	2	5	31	16	8	27	14
Nivell 4	1	4	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	1	1
Sense informació	1	3	0	1	1	2	1	3	2	1	3	1	1	1	2	1	2	1	2	11	2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>116</b>	<b>18</b>	<b>1135</b>	<b>184</b>	<b>359</b>	<b>141</b>	<b>34</b>	<b>747</b>	<b>338</b>	<b>278</b>	<b>378</b>	<b>138</b>	<b>181</b>	<b>282</b>	<b>586</b>	<b>177</b>	<b>771</b>	<b>52</b>	<b>150</b>	<b>6.236</b>

Relació entre la família professional i el nivell de qualificació de la feina quatre anys després d'obtenir el títol de grau superior

Nivells de qualificació	Agri-cultural	Activitats físiques i esportives	Marítim-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç i màrketing	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació i mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Informàtica	Fusta, mobles i suro	Manteniment	Transport vehicles	Química	Sanitat	Serveis Socio-culturals i a la comunitat	Tèxtil, confecció i pell	Vidre i ceràmica	Artesania	Energia i aigua	Seguretat i medi ambient	Total
Nivell 1	19	5	12	3	7	3	7	2	9	12	3	3	16	5	23	12	6	9	3	3	10	0	5	20	8	<b>6</b>
Nivell 2	51	34	31	48	37	53	30	24	61	59	72	84	43	28	64	75	79	21	40	36	64	13	41	60	39	<b>47</b>
Nivell 3	21	53	58	46	53	39	51	66	26	28	23	12	38	57	13	13	12	65	41	53	24	87	48	20	47	<b>42</b>
Nivell 4	1	5	0	2	2	3	8	5	2	1	1	1	2	8	0	0	1	3	15	7	2	0	3	0	5	<b>4</b>
Sense informació	8	3	0	1	1	2	4	2	2	0	1	1	1	2	0	0	2	2	0	1	0	0	3	0	1	<b>2</b>
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>221</b>	<b>26</b>	<b>1417</b>	<b>110</b>	<b>401</b>	<b>299</b>	<b>294</b>	<b>654</b>	<b>338</b>	<b>379</b>	<b>268</b>	<b>104</b>	<b>1013</b>	<b>56</b>	<b>215</b>	<b>363</b>	<b>238</b>	<b>748</b>	<b>595</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>235</b>	<b>5</b>	<b>239</b>	<b>8383</b>

Relació entre l'especialitat de la formació i la feina al final del període. CFGM

	Agricultura	Activitats físiques i esportives	Marítimo-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç màrqueting	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Fusta, moble i suro	Instal·lació i manteniment	Transport manteniment de vehicles	Química	Sanitat	Serveis socioculturals i a la comunitat	Tèxtil, confecció i pell	Artesanies	Total
Agricultura	39	5	4	0	0	0	1	2	1	1	0	0	6	4	2	1	3	1	0	0	0	2
Activitats físiques i esportives	0	11	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Marítimo-pesquera	0	1	28	0	0	1	0	0	3	1	0	0	1	0	0	1	5	0	0	3	0	1
Administració i gestió	2	7	4	47	8	18	6	4	4	5	6	4	6	2	3	3	9	6	0	4	6	13
Arts gràfiques	4	4	0	3	26	3	9	4	4	8	2	3	7	9	5	4	6	3	0	4	6	5
Comerç i màrqueting	5	10	8	15	10	37	27	2	6	4	10	12	9	2	1	5	15	10	0	20	11	11
Imatge i so	0	1	0	0	12	1	9	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	11	1
Edificació i obra civil	9	5	0	2	3	2	4	41	7	7	1	0	2	8	11	15	9	1	0	1	4	5
Electricitat i electrònica	1	0	4	1	0	0	1	0	36	2	1	0	0	2	16	7	2	0	0	0	0	6
Fabricació mecànica	3	3	12	1	4	2	2	0	9	49	0	0	1	37	30	42	1	0	0	1	4	10
Hosteleria i turisme	8	5	0	4	5	6	5	4	1	1	53	4	27	2	2	1	5	5	0	4	2	6
Imatge personal	0	0	0	1	1	1	0	2	0	0	1	56	0	0	0	0	0	1	0	3	1	4
Indústries	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	3	1	19	0	1	0	1	1	0	1	1	1

alimentàries																							
Informàtica i comunicacions	0	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Fusta, moble i suro	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	11	0	1	0	0	0	3	1	1	
Instal·lació i manteniment	1	1	0	0	0	1	1	2	5	2	0	0	1	0	11	1	0	0	0	1	0	1	
Transport i manteniment de vehicles	1	3	0	1	0	1	0	0	3	2	1	0	1	4	1	5	3	1	0	3	1	2	
Química	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	5	0	0	1	0	0	
Sanitat	0	1	4	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	10	47	0	1	0	7	
Serveis socioculturals i a la comunitat	2	6	0	1	2	0	3	2	1	1	1	2	3	0	0	1	1	4	0	0	2	1	
Tèxtil, confecció i pell	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	
Vidre i ceràmica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
Artesanies	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	
Indústries extractives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Seguretat i medi ambient	1	5	0	1	3	1	1	4	1	2	1	0	1	0	2	1	1	0	0	0	7	1	
99	19	30	28	19	17	23	28	26	13	13	19	15	15	15	12	11	21	19	100	25	39	18	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
	211	165	25	140	6	223	464	197	46	861	388	345	446	162	213	321	658	224	956	1	69	247	7.628



Relació entre l'especialitat de la formació i la feina al final del període. CFGS

	Agricultura	Activitats físiques i esportives	Marítimo-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç i màrqueting	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Informàtica i comunicacions	Fusta, moble i suro	Instal·lació i manteniment	Transport i manteniment de vehicles	Química	Sanitat	Serveis socioculturals i a la comunitat	Tèxtil, confecció i Pell	Vidre i ceràmica	Artesanies	Energia i aigua	Seguretat i medi ambient	Total
Agricultura	23	1	6	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	3	1	1	4	5	0	0	0	1	0	6	1
Activitats físiques i esportives	1	17	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Marítimo-pesquera	1	0	22	0	1	0	1	1	6	2	0	0	5	4	0	0	1	11	0	0	0	13	0	0	5	2
Administració i gestió	5	7	3	55	3	36	14	3	3	2	12	7	9	12	6	2	4	8	8	10	8	0	5	0	10	17
Arts gràfiques	5	1	6	1	17	1	26	1	5	9	1	2	9	2	12	8	4	6	1	1	2	4	2	0	3	4
Comerç i màrqueting	11	5	14	10	10	23	12	3	5	3	14	10	14	7	10	3	8	5	9	10	17	9	16	0	7	9
Imatge i so	0	1	0	0	32	0	5	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	5	0	25	0	0	2
Edificació i obra civil	2	2	3	1	1	1	3	50	6	15	0	0	10	2	13	8	6	27	3	0	5	39	7	17	9	6
Electricitat i electrònica	1	0	0	0	0	0	1	0	24	2	0	0	0	4	0	12	7	0	0	0	0	0	0	50	1	3
Fabricació mecànica	3	1	3	0	0	1	0	0	13	36	0	1	1	2	24	35	43	2	0	0	2	4	2	0	1	6
Hosteleria i turisme	2	3	3	4	2	4	2	1	1	2	45	4	5	1	0	0	2	2	2	2	5	0	3	0	4	4
Imatgen personal	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	50	1	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	2

Indústries alimentàries	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Informàtica i comunicacions	0	0	3	1	0	1	2	0	5	0	0	0	0	37	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	5
Fusta, moble i suro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instal·lació i manteniment	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	1	1	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Transport i manteniment de vehicles	2	2	0	0	2	1	0	1	2	0	1	0	1	1	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Química	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	1	0	3	0	0	2	22	0	0	1	0	
Sanitat	1	4	3	1	0	0	0	0	0	1	0	3	5	0	0	0	0	7	39	3	0	4	0	0	8	5	
Serveis Socioculturals i a la comunitat	1	4	0	2	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1	0	0	1	1	2	38	3	0	1	0	2	4	
Tèxtil, confecció i pell	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	
Vidre i ceràmica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	
Artesanies	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	
Indústries extractives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Seguretat i medi Ambient	1	2	3	1	0	1	0	3	1	2	0	0	0	2	0	1	2	1	0	0	2	0	1	17	7	1	
99	39	48	28	22	21	27	32	34	19	19	24	17	29	23	18	15	14	20	27	33	30	0	32	17	31	25	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	164	426	36	1815	139	551	439	445	804	419	498	321	146	1309	68	253	421	299	1.027	890	60	23	346	6	347	11.252	

Relació entre la família professional i el nivell i l'especialitat de la feina. CFGM

CFGM		Agricultura	Activitats físiques i esportives	Marítimo-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç i màrqueting	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Fusta, moble i suro	Instal·lació i manteniment	Transport i manteniment de vehicles	Química	Sanitat	Tèxtil, confecció i pell	Artesanies	Total
Nivell 1	Agricultura	13	2	—	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	3	2	2	0	2	0	0	<b>29</b>
	Administració i gestió	2	4	—	20	4	13	3	2	16	14	3	3	3	3	6	13	5	9	3	2	<b>128</b>
	Arts gràfiques	9	6	—	36	13	13	2	2	33	27	5	14	10	18	16	27	12	26	3	8	<b>280</b>
	Comerç i màrqueting	0	0	—	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	Edificació i obra civil	12	4	—	6	0	4	1	3	22	9	1	0	1	4	6	19	2	3	1	4	<b>102</b>
	Hosteleria i turisme	6	0	—	7	2	5	1	0	4	2	3	7	2	0	0	2	2	12	2	2	<b>59</b>
	Serveis socioculturals i a la comunitat	1	0	—	2	1	1	1	1	2	0	0	4	0	0	1	1	0	5	0	0	<b>20</b>
	Indústries extractives	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	Seguretat i medi ambient	0	0	—	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	<b>6</b>
		43	16	—	73	20	37	8	8	79	53	12	28	20	28	32	65	21	57	9	17	<b>626</b>
Nivell 2	Agricultura	64	7	0	5	0	1	1	1	6	5	0	0	6	5	5	5	1	1	0	0	<b>113</b>
	Activitats físiques i esportives	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	<b>8</b>
	Marítimo-pesquera	0	0	6	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>10</b>
	Administració i gestió	1	2	1	432	8	49	6	0	13	4	12	10	5	1	3	6	11	28	0	10	<b>602</b>
	Arts gràfiques	0	0	0	0	41	1	3	0	1	3	1	0	0	1	0	1	0	0	0	3	<b>55</b>
	Comerç i màrqueting	7	13	2	166	17	146	48	0	37	12	28	48	13	5	1	19	30	87	13	22	<b>714</b>

	Imatge i so	0	0	0	0	1	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
	Edificació i obra civil	5	5	0	25	4	4	3	16	29	16	2	0	1	10	26	78	6	3	0	4	237
	Electricitat i electrònica	2	0	1	8	0	0	2	0	299	7	2	0	0	4	51	43	5	0	0	1	425
	Fabricació mecànica	7	5	3	13	8	7	4	0	78	189	1	1	1	78	96	276	2	2	1	10	782
	Hosteleria i turisme	10	7	0	50	9	23	8	2	5	0	174	9	42	3	4	4	9	31	1	3	394
	Imatge personal	0	0	0	9	2	3	0	1	0	0	2	244	0	1	0	0	1	9	2	2	276
	Indústries alimentàries	2	2	0	9	0	2	2	0	5	1	12	4	30	0	2	3	3	6	1	2	86
	Informàtica i comunicacions	0	0	0	6	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	0	1	14
	Fusta, moble i suro	1	0	0	0	0	1	2	0	3	5	0	0	0	24	1	4	0	0	2	3	46
	Instal·lació i manteniment	3	2	0	3	0	3	2	1	39	6	1	0	2	1	34	5	1	0	1	1	105
	Transport i manteniment de vehicles	3	5	0	21	1	6	0	0	23	8	2	0	2	9	4	30	6	11	2	3	136
	Química	1	0	0	1	1	0	1	0	4	6	1	1	0	0	4	0	9	2	1	0	32
	Sanitat	0	2	0	7	2	4	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	9	353	1	1	384
	Serveis socioculturals i a la comunitat	1	0	0	9	1	1	2	0	0	1	3	1	3	0	0	3	1	25	0	1	52
	Tèxtil, confecció i pell	0	1	0	3	1	2	0	0	1	0	0	2	0	0	1	2	1	2	10	0	26
	Vidre i ceràmica	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5
	Artesanies	0	0	0	1	13	1	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	2	3	2	27
	Indústries extractives	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
	Seguretat i medi ambient	3	5	0	10	6	4	2	2	7	7	1	0	1	0	2	3	0	2	0	3	58
		111	59	13	778	117	261	101	23	556	272	243	322	107	146	237	484	97	567	38	74	4.606
Nivell 3	Agricultura	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6	0	0	17
	Activitats físiques i esportives	0	15	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	24
	Marítimo-pesquera	0	1	1	5	0	3	0	0	20	4	0	1	2	0	1	5	12	1	2	0	58
	Administració i gestió	2	2	0	209	4	22	3	0	2	0	4	6	1	1	0	2	4	15	0	1	278

	Arts gràfiques	0	0	0	0	5	0	13	0	4	0	1	0	1	0	1	0	1	2	0	3	<b>31</b>
	Comerç i màrqueting	4	3	0	36	5	20	4	0	12	2	7	5	1	0	0	12	3	5	0	4	<b>123</b>
	Imatge i so	0	1	0	0	25	2	4	1	4	1	1	2	0	2	0	1	1	1	2	28	<b>76</b>
	Edificació i obra civil	1	0	0	2	1	1	4	0	5	1	0	0	1	3	2	2	12	2	0	2	<b>39</b>
	Electricitat i electrònica	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	<b>10</b>
	Fabricació mecànica	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	<b>3</b>
	Hosteleria i Turisme	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>9</b>
	Informàtica i comunicacions	1	0	0	5	1	2	0	0	33	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	<b>43</b>
	Química	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	<b>3</b>
	Sanitat	0	0	1	2	0	2	0	1	1	0	0	2	0	0	0	2	13	87	0	0	<b>111</b>
	Serveis socioculturals i a la comunitat	1	9	0	1	1	0	2	0	3	1	0	2	0	0	0	0	1	5	0	2	<b>28</b>
	Seguritat i medi ambient	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>2</b>
		13	33	5	265	42	55	30	2	95	9	14	20	7	6	5	29	54	126	4	41	<b>855</b>
Nivell 4	Administració i gestió	0	4	—	1	2	—	—	—	0	0	0	0	0	—	1	0	0	1		0	<b>9</b>
	Arts gràfiques	0	0	—	1	0	—	—	—	0	0	0	0	0	—	0	0	0	0		0	<b>1</b>
	Imatge i so	0	0	—	0	0	—	—	—	1	0	0	0	0	—	0	0	0	0		0	<b>1</b>
	Edificació i obra civil	0	0	—	0	0	—	—	—	1	0	0	0	0	—	0	0	0	0		0	<b>1</b>
	Fabricació mecànica	0	0	—	0	0	—	—	—	1	0	0	0	0	—	0	0	0	0		0	<b>1</b>
	Informàtica i comunicacions	0	0	—	1	0	—	—	—	2	0	0	0	0	—	0	0	0	0		0	<b>3</b>
	Química	0	0	—	0	0	—	—	—	0	0	0	0	0	—	0	1	0	0		0	<b>1</b>
	Sanitat	0	0	—	0	0	—	—	—	0	0	0	0	0	—	0	0	1	14		0	<b>15</b>
	Serveis socioculturals i a la comunitat	2	1	—	0	1	—	—	—	0	1	1	3	2	—	0	0	0	1		2	<b>14</b>
		2	5	—	3	3	—	—	—	5	1	1	3	2	—	1	1	1	16		2	<b>46</b>
Sense info 99	Agricultura	1	0	—	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	<b>5</b>

Activitats físiques i esportives	0	0	—	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	<b>2</b>
Administració i gestió	0	0	—	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	<b>2</b>
Arts gràfiques	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Comerç i màrqueting	0	0	—	8	0	3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	3	1	2			<b>28</b>
Edificació i obra civil	0	0	—	2	1	0	0	0	5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0		<b>11</b>
Hosteleria i turisme	1	1	—	2	0	1	1	0	0	0	6	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0		<b>15</b>
Imatge personal	0	0	—	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0		<b>5</b>
Seguretat i medi ambient	0	2	—	2	1	1	0	0	4	1	1	0	0	0	3	3	2	1	0	13			<b>34</b>
	2	3	—	16	2	6	2	1	12	3	8	5	2	1	7	7	4	5	1	16			<b>103</b>

Relació entre la família professional i el nivell i l'especialitat de la feina. CFGS

CFGS		Especialitats																						Total			
		Agricultura	Activitats físiques i esportives	Marítimo-pesquera	Administració i gestió	Arts gràfiques	Comerç i màrqueting	Imatge i so	Edificació i obra civil	Electricitat i electrònica	Fabricació mecànica	Hosteleria i turisme	Imatge personal	Indústries alimentàries	Informàtica i comunicacions	Fusta, moble i suro	Instal·lació i manteniment	Transport i manteniment de vehicles	Química	Sanitat	Serveis socioculturals i a la comunitat	Tèxtil, confecció i pell	Vidre i ceràmica		Artesanies	Energia i aigua	Seguretat i medi ambient
Nivell 1	Agricultura	8	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	—	1	0	2	<b>17</b>	
	Administració i gestió	2	5	1	17	0	4	10	2	7	2	4	1	3	25	2	1	3	3	9	5	1	—	3	0	3	<b>113</b>
	Arts gràfiques	9	1	2	19	6	5	4	3	39	35	6	5	13	15	8	19	13	16	10	5	1	—	1	0	8	<b>243</b>
	Comerç i màrqueting	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	1	0	0	<b>2</b>
	Edificació i obra civil	0	3	0	2	1	0	3	1	7	2	0	0	0	7	1	3	3	2	3	0	1	—	1	1	1	<b>42</b>
	Hosteleria i turisme	0	1	0	6	0	1	2	0	2	2	2	1	0	1	0	1	3	0	2	4	0	—	2	0	3	<b>33</b>
	Serveis socioculturals i a la comunitat	0	0	0	3	1	0	0	0	5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	—	1	0	2	<b>17</b>
	Seguretat i medi ambient	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	—	1	0	0	<b>6</b>
		19	12	3	49	8	11	20	6	61	41	12	7	17	49	13	25	23	21	26	15	4	—	11	1	19	<b>473</b>

Nivell 2	Agricultura	23	4	0	0	0	0	0	0	5	3	0	0	2	1	0	2	3	1	2	0	0	0	2	0	7	<b>55</b>
	Activitats físiques i esportives	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	<b>7</b>
	Marítimo-pesquera	0	0	4	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>9</b>
	Administració i gestió	4	12	0	412	2	95	28	5	13	6	34	15	5	77	1	2	4	8	52	47	1	0	14	0	22	<b>859</b>
	Arts gràfiques	0	1	0	1	13	1	5	1	3	1	0	0	0	2	0	0	3	1	0	2	0	0	4	0	0	<b>38</b>
	Comerç i màrqueting	8	15	2	129	10	74	34	9	24	10	53	29	17	60	4	4	15	13	83	77	6	1	43	0	20	<b>740</b>
	Imatge i so	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>3</b>
	Edificació obra civil	2	4	0	7	0	1	2	37	17	2	1	0	0	8	6	10	20	2	3	0	2	0	2	0	5	<b>131</b>
	Electricitat i electrònica	1	0	0	1	0	2	2	1	176	10	0	0	0	43	0	26	28	0	1	0	0	0	0	2	2	<b>295</b>
	Fabricació mecànica	5	4	1	7	0	4	2	2	90	143	0	2	2	23	16	86	173	7	3	1	1	1	6	0	4	<b>583</b>
	Hosteleria i turisme	2	11	1	60	2	17	7	5	5	6	174	12	6	14	0	0	6	4	22	17	3	0	8	0	11	<b>393</b>
	Imatge personal	0	0	0	4	0	1	2	0	0	0	1	156	1	0	0	0	0	1	1	5	2	0	1	0	1	<b>176</b>
	Indústries alimentàries	1	0	0	10	0	1	0	1	3	0	2	3	11	3	0	0	2	0	4	2	0	0	2	0	3	<b>48</b>
	Informàtica i comunicacions	0	1	0	1	0	2	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	2	3	1	0	0	1	0	0	<b>16</b>
	Fusta, moble i suro	0	2	0	0	0	0	0	1	3	3	0	1	0	1	5	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>22</b>
	Instal·lació i manteniment	0	0	0	0	0	1	0	2	32	3	0	0	0	9	1	22	3	1	0	0	0	0	0	0	1	<b>75</b>
	Transport i manteniment de vehicles	4	7	0	8	3	5	1	3	13	1	3	1	1	14	1	4	18	1	5	2	0	0	1	0	4	<b>100</b>
	Química	1	0	0	4	1	1	0	1	9	4	0	0	0	4	2	2	2	1	0	1	0	0	1	0	2	<b>36</b>
	Sanitat	0	3	0	6	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	6	104	18	0	0	0	0	4	<b>144</b>
	Serveis socioculturals i a	0	3	0	16	0	4	1	1	0	1	0	0	0	6	0	0	0	1	11	41	1	0	1	0	4	<b>91</b>



	la comunitat																										
	Tèxtil, confecció i pell	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	7	0	1	0	0	<b>15</b>	
	Vidre i ceràmica	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	3	0	0	<b>9</b>		
	Artesanies	0	0	0	1	10	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	2	0	0	<b>20</b>		
	Indústries extractives	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>		
	Seguretat i medi ambient	0	7	0	4	0	4	1	1	3	5	2	1	0	13	0	1	5	0	1	0	1	1	3	<b>54</b>		
		51	75	8	675	41	214	89	72	401	200	272	224	45	283	36	162	287	51	299	214	27	3	96	3	94	<b>3.922</b>
Nivell 3	Agricultura	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	10	47	1	0	0	0	11	<b>79</b>		
	Activitats físiques i esportives	1	70	2	1	0	2	0	0	4	0	0	1	0	4	0	1	0	2	6	0	0	1	0	<b>95</b>		
	Marítimo-pesquera	1	1	4	7	2	2	3	3	51	9	0	1	7	49	0	1	4	32	5	0	0	3	1	0	17	<b>203</b>
	Administració i gestió	3	8	0	565	2	94	17	5	7	1	20	8	5	57	1	1	8	11	21	27	2	0	2	0	9	<b>874</b>
	Arts gràfiques	0	1	0	0	5	2	97	0	2	0	0	0	0	6	0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	<b>119</b>	
	Comerç i màrqueting	5	5	3	43	3	45	12	3	19	4	19	4	4	22	3	3	16	2	10	7	4	1	5	0	3	<b>245</b>
	Imatge i so	0	6	0	4	45	1	7	6	7	3	0	4	0	14	1	2	2	0	0	1	3	0	85	0	1	<b>192</b>
	Edificació i obra civil	1	1	1	0	1	1	6	168	14	60	1	1	14	7	2	6	1	76	29	4	0	9	17	0	26	<b>446</b>
	Electricitat i electrònica	0	0	0	0	0	0	2	0	12	0	0	0	0	2	0	4	2	0	0	0	0	0	1	0	<b>23</b>	
	Fabricació mecànica	0	0	0	0	0	0	0	0	14	6	0	0	0	2	0	3	8	0	0	0	0	0	0	1	<b>34</b>	
	Hosteleria i turisme	0	1	0	2	0	3	1	0	0	0	44	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	<b>55</b>	
	Informàtica i comunicacions	0	0	1	13	0	2	7	2	37	2	1	0	0	413	0	4	1	0	2	0	0	0	0	5	<b>490</b>	
	Química	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	7	0	0	1	5	0	0	3	<b>19</b>
	Sanitat	2	14	1	5	0	1	0	0	1	5	0	7	7	0	0	0	0	13	187	7	0	1	0	0	16	<b>267</b>
	Serveis socioculturals i a	1	9	0	6	0	3	1	0	0	0	3	4	0	1	0	0	0	5	263	0	0	0	0	0	<b>296</b>	

	la comunitat																										
	Seguretat i medi ambient	2	1	1	1	0	0	0	8	2	3	0	0	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	19	<b>43</b>
		21	117	15	648	58	156	153	195	170	94	88	31	39	582	7	27	42	155	308	317	10	20	113	1	113	<b>3.480</b>
Nivell 4	Agricultura	1	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	0	<b>2</b>	
	Administració i gestió	0	3	—	9	0	6	2	0	1	0	1	0	0	4	—	—	0	1	1	7	1	—	0	—	1	<b>37</b>
	Arts gràfiques	0	0	—	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	—	—	0	0	1	0	0	—	0	—	0	<b>8</b>
	Comerç i màrqueting	0	0	—	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	—	2	—	0	<b>4</b>
	Imatge i so	0	0	—	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	3	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	0	<b>15</b>
	Edificació i obra civil	0	0	—	0	0	1	0	14	1	0	0	0	1	0	—	—	0	0	0	0	0	—	3	—	0	<b>20</b>
	Electricitat i electrònica	0	0	—	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	0	<b>4</b>
	Fabricació mecànica	0	0	—	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	0	<b>4</b>
	Informàtica i comunicacions	0	0	—	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	60	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	1	<b>65</b>
	Química	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	—	0	1	0	0	0	—	0	—	0	<b>1</b>
	Sanitat	0	2	—	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	—	0	3	108	6	0	—	0	—	7	<b>135</b>
	Serveis socioculturals i a la comunitat	0	6	—	6	1	2	3	0	3	2	1	3	0	8	—	—	3	1	3	30	0	—	2	—	2	<b>76</b>
	Seguretat i medi ambient	0	0	—	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	—	0	—	0	<b>2</b>
		1	11	—	25	2	11	24	15	12	2	2	3	2	79	—	—	3	6	113	43	1	—	7	—	11	<b>373</b>
Sense info 99	Agricultura	1	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	0	0	1	0	0	—	—	0	—	0	<b>2</b>
	Activitats físiques i esportives	0	0	—	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	—	0	0	0	0	0	—	—	1	—	0	<b>2</b>
	Administració i gestió	0	1	—	3	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	—	0	1	2	0	2	—	—	0	—	1	<b>17</b>
	Arts gràfiques	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	0	0	0	0	0	—	—	1	—	0	<b>1</b>

	Comerç i màrqueting	5	3	—	6	0	4	5	2	0	0	0	0	0	6	—	1	2	1	2	2	—	—	4	—	0	<b>43</b>
	Edificació i obra civil	1	1	—	3	0	3	0	1	7	0	0	0	0	3	—	0	1	0	0	0	—	—	0	—	0	<b>20</b>
	Hosteleria i turisme	1	1	—	3	1	2	0	0	0	1	4	0	1	1	—	0	0	1	0	1	—	—	1	—	0	<b>18</b>
	Imatge personal	0	0	—	1	0	0	1	0	1	0	1	3	0	0	—	0	0	0	0	1	—	—	0	—	0	<b>8</b>
	Informàtica i comunicacions	0	0	—	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	—	0	0	0	0	0	—	—	0	—	0	<b>6</b>
	Seguretat i medi ambient	0	0	—	4	0	0	0	2	1	0	0	0	0	5	—	0	4	0	0	0	—	—	1	—	1	<b>18</b>
		<b>8</b>	<b>6</b>	<b>—</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>20</b>		<b>1</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>8</b>	<b>—</b>	<b>2</b>	<b>135</b>

## Evolució dels convenis entre instituts i empreses de FCT (curs 2001-2002=100)

Evolució dels convenis	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Activitats marítime-pesqueres	48	100	120	111	66	40	45
Administració i gestió (administració)	48	100	92	73	57	56	54
Arts gràfiques	41	100	133	112	92	59	59
Automoció (manteniment de vehicles autoproulsats)	47	100	120	109	82	77	75
Comerç i màrqueting	51	100	104	76	70	59	54
Comunicació, imatge i so	42	100	139	108	99	94	91
Edificació i obra civil	51	100	136	93	102	93	91
Electricitat i electrònica	48	100	127	111	104	59	53
Fabricació mecànica	46	100	126	110	99	64	51
Fusta i moble	45	100	67	85	95	70	69
Hoteleria i turisme	44	100	122	86	85	82	90
Imatge personal	37	100	129	138	150	142	138
Indústries alimentàries	41	100	102	84	70	70	79
Informàtica	42	100	169	143	109	107	110
Manteniment i serveis producció	48	100	79	104	80	84	82
Química	40	100	140	94	95	87	76
Sanitat	46	100	114	91	88	94	98
Tèxtil, confecció i pell	59	100	94	52	43	66	48
Activitats agràries	59	100	108	87	84	82	80
Serveis socioculturals a la comunitat	54	100	157	110	100	117	132
Activitats físicoesportives	44	100	101	92	123	113	128
Ensenyaments especials	50	100	173	142	104	109	133
Altres pràctiques (a batxillerat, PGS, FPO, PTT, FIAP)	0	100	211	119	116	119	115
	42	100	129	99	90	84	84
<b>Total</b>	<b>19.413</b>	<b>46.144</b>	<b>59.470</b>	<b>45.904</b>	<b>41.418</b>	<b>38.675</b>	<b>38.742</b>

Font: Consell de Cambres de Comerç de Catalunya.

## 5.2. Jornades d'informació i orientació professional

La I Jornada d'informació i orientació professional (2005) va comptar amb la presència a la taula rodona de: el projecte de xarxa d'orientació activa a Girona; el dispositiu local d'inserció de Canovelles; els eixos de la xarxa interlocal en el programa de transició escola-treball de Viladecans; i l'orientació professional adreçada als demandants d'ocupació del SOC. També van fer ponències ocup@ciójove de l'IMPEM; les intervencions d'informació i orientació de l'IES Escola Industrial de Sabadell; l'acompanyament RAP de Badalona; la tutoria d'acompanyament de Terrassa; els recursos i eines de la secretaria general de Joventut; i el delegat regional de l'ONISEP a Lió.

La II Jornada d'informació i orientació professional (2006) va comptar amb les experiències d'informació i l'orientació professional del País Basc; la de Porta22–Barcelona Activa; l'orientació de l'ICQP; la d'Educaweb; la de l'Eixam. I també una taula rodona amb el POF (Portal per a l'Ocupació i la Formació) de Terrassa; el POA (Projecte d'Orientació i Acompanyament) de l'Hospitalet de Llobregat; Laboràlia de Manresa; i Treball–Formació DIE (Dispositiu d'Inserció Econòmica) de Girona.

La III Jornada d'informació i orientació professional (2007) va comptar amb la presentació d'experiències europees: Luxemburg, Finlàndia i França. També s'hi van presentar les de Sant Vicenç dels Horts, Lleida i el Prat de Llobregat. I les fires locals de FP de Lleida, Masquefa i Tortosa.

La IV Jornada d'informació i orientació professional (2008) va presentar les experiències de l'IES Santa Eugènia, del SOC de Girona, el SITUA'T de l'IMPEM de Mataró. Es va fer una taula rodona amb el treball en xarxa a Viladecans i l'aprenentatge productiu de l'IDAP de Vilafranca. S'hi van presentar també el programa de transició a la vida activa del PTT Alt Empordà de Figueres; el Programa TU POTS! de l'IES Pedró de l'Escala; l'AMPA de secundària de l'IES Santa Eugènia de Girona; i el Programes Busca't la vida i camins de futur de l'IES La Garrotxa.

## 6. GLOSSARI

AE	Acord Estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, signat el 15 de febrer de 2005
CCAE	Classificació Catalana d'Activitats Econòmiques
CCFP	Consell Català de la Formació Professional
CCO	Classificació Catalana d'Ocupacions
CE	Constitució Espanyola de 1978
CMFP	Catálogo Modular de Formación Profesional
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
EAC	Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006
ECVET	Sistema europeu de crèdits per a l'educació i la formació professionals
EEE	Espai Econòmic Europeu
EEO	Estratègia Europea d'Ocupació
ESO	Ensenyament Secundari Obligatori
FP	Formació Professional
FPC	Formació Professional Contínua
FPO	Formació Professional Ocupacional
FPR	Formació Professional Reglada
ICQP	Institut Català de les Qualificacions Professionals
IDH	Índex de Desenvolupament Humà
INC	Instituto Nacional de las Cualificaciones
LBRL	Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les Bases de Règim Local
LEBEP	Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic
LET	Llei de l'Estatut dels Treballadors, aprovat per RDL 1/1995, de 24 de març

LEC	Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya
LFA	Llei 3/1991, de 18 de març, de Formació d'Adults
LGE	Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa
LMRFP	Llei 30/84, de 2 d'agost de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública
LMRLC	Llei Municipal i de Règim Local de Catalunya
LODE	Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació
LOE	Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació
LOGSE	Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu
LOPAG	Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents
LOQE	Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació
LOCFP	Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de Qualificacions i de la Formació Professional
LOU	Llei Orgànica 6/2001, d'Universitats
LUC	Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya
OCDE	Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic.
OIT	Organització Internacional del Treball.
PNE	Pacte Nacional per a l'Educació, signat el 20 de març de 2006
PQPI	Programes de Qualificació Professional Inicial
PGFPC	Pla General de Formació Professional de Catalunya.
PGOC	Pla General d'Ocupació de Catalunya
SNCFP	<i>Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional</i>
SOC	Servei d'Ocupació de Catalunya
TCE	Tractat constitutiu de la Unió Europea

UE            Unió Europea





## 7. BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTS

### 7.1. Referències bibliogràfiques

ABRAHANSSOM, K. (1999). *VET in Sweden*. Tessalònica: CEDEFOP.

ALAUFG, M. i STROOBANTS, M. (1994). "¿Moviliza la competencia al obrero?". *Formación Profesional* 1, 46-47.

ALEPH (2004). *Estudio de evaluación de la formación Continua en Castilla y León*. Informe de Síntesis.

ALEXIADOU, N. (1999). "Situating Further Education within a Changing Public Sector", en N. ALEXIADOU & C. BROCKS (eds.), *Education as a Commodity*. John Catt Educational Limited, 22-37.

AUBLIN, M., LEROY, M. i THIERRY, J. (2001). *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf>.

AUER, P. (1992). "Formación Profesional continua de los asalariados: una reforma de la diversidad". *Formación Profesional* 1, 17-23.

BASTERRETXEA, I, GONZÁLEZ, A, OLASOLO, I, SAIZ, M i SIMÓN, L. (2002). "Experiencias de creación de empresas en centros de formación profesional vascos". *Revista Europea de Formación Profesional*, 29, 40-55.

BÉDUWÉ, C. i PLANAS, J. (2003). *Educational Expansion and Labour Market – EDEX*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities,

BEDUWE, C. (2005). "Peut on parler de la relation formation emploi au sein des emplois non qualifiés?", en J.F. Giret *et al.*, *Des formations pour quels emplois?*. París : Éditions La Découverte.

BEREDAY, G.Z.F. (1968). *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.

BERNARD, D. (2007). *Projecte Iolve. IES-SEP La Garrotxa*.  
[www.xtec.es/fp/qualitat/6jornada/T1%20IES-SEP%20Garrotxa\\_%20IOLVE.ppt](http://www.xtec.es/fp/qualitat/6jornada/T1%20IES-SEP%20Garrotxa_%20IOLVE.ppt)

BERTRAND, O. i DURAND-DROUHIN, M. (1994). "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate", a OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París: OECD, 41-87.

BIBB (2007). *Federal Republic of Germany: Developments in Vocational Education and Training*. Maig 2007. Bonn: BIBB.

BIERHOFF, H. I PRAIS, S. J. (1993). "Britain's Industrial Skills and the School-Teaching of Practical Subjects: comparisons with Germany, The Netherlands and Switzerland". *Compare*, 3, 219-245.

BJORNAVOLD, J. (2001). "The changing institutional and political role of non-formal learning", a P. Descy, M. Tessaring (eds.) *Training in Europe*. Luxemburg: Official Publications of the EU.

BOSTRÖN, A.K., BOUDARD, E. i SIMINOU, P. (2001). *Lifelong Learning in Sweden. The extent to which Vocational Education & Training policy is nurturing Lifelong Learning in Sweden*. Luxemburg: Office For Oficial Publications of European Communities.

BRAUN, F. (1997). "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany". *Comparative Education* 2, 123-143.

BROCK, C. I ALEXIADOU, N. (2007). "Education system in England", a V.K. HÖRNER, T. DÖBER i W. MITTER (eds.). *Education Systems in Europe*. Springer: Dordrecht, 826-851.

BRUYERE, M, i LEMISTRE, P. (2005). "Trouver un emploi en rapport avec sa formation : une situation rentable?", a J.F. Giret *et al.*, *Des formations pour quels emplois?*, París : Éditions La Découverte.

BUNK, G.P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamientos profesionales de la República Federal alemana". *Formación Profesional* 1, 8-14.

BYNNER, J. i ROBERTS, K. (1996). *Youth and Work: transition to employment in England and Germany*. Londres: Anglo-German Foundation.

CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA (2008). *Estudis de formació*.  
<http://www.cambrabcn.org/web/cambra/empreses/estudis/formacio>

CANADA REVENUE AGENCY (s.d.). *Apprenticeship. Job Creation Tax Credit*.  
[www.ca-arc.gc.ca/whtsnw/pprntcshp-eng.html](http://www.ca-arc.gc.ca/whtsnw/pprntcshp-eng.html)

CANADIAN INFORMATION CENTRE FOR INTERNATIONAL CREDENTIALS-CICI (s.d.): *An overview*. [www.cicic.ca/421/an-overview.canada](http://www.cicic.ca/421/an-overview.canada)

CANADIAN INFORMATION CENTRE FOR INTERNATIONAL CREDENTIALS-CICI (s.d.): *Accredited Professional Programs in Canada*.  
[www.cicic.ca/672/accredited-professional-programs-in-canada](http://www.cicic.ca/672/accredited-professional-programs-in-canada)

CARABAÑA, J. (1988). "Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional", a J. Graó (coord.). *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.

CARABAÑA, J. (1997). "La pirámide educativa", a M. Fernández Enguita (coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

CASAL, J., COLOMER, F., i COMAS, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

CASTELLS, M. (1996). *La sociedad Red (The Rise of Network Society)*. Madrid: Alianza, La Era de la Información, vol. 1.

CCE (2003). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:ES:PDF>

CCE (2005). *Comunicación al consejo europeo de primavera. Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:ES:PDF>

CCE (2007). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:ES:PDF>

CCE (2008a). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:ES:PDF>

CCE (2008b). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:ES:PDF>

CCOO (2008). *Noveno congreso confederal*. <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/1/116811.pdf>

CEC NETWORK. RÉSEAU DES CÉC (s.d.). *About universities*. [www.studykanada.ca/english/printView.php](http://www.studykanada.ca/english/printView.php)

CEC NETWORK. RÉSEAU DES CÉC (s.d.). *Colleges & Technical institutions*. [www.studykanada.ca/english/printview.php](http://www.studykanada.ca/english/printview.php)

CEDEFOP (1997). *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Tessalònica: CEDEFOP.

CEDEFOP (2000). *Financing of VET in Sweden*. Tessalònica: CEDEFOP.

CEDEFOP (2008). *Evaluation of Eurostat, Education, Training and Skills Data Sources*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.

CIDEC (2004). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Donostia: Michelena Artes Gráficas

CIT (2008). *Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 97.ª reunión*. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_098020.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_098020.pdf)

COCKRILL, A. i SCOTT, P. (1997). "Vocational trends and Training in Germany: trends and issues". *Journal of Vocational Education and Training* 3, 337-350.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*.

CONFORCAT (2007). *Memòria d'activitats*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Datos Avances 2007-2008. Estadística de la Educación en Andalucía*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). *Proyecto de Certificación de la Calidad en centros públicos que imparten enseñanzas en centros de Formación Profesional específica en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). *II Plan andaluz de Formación Permanente del Profesorado*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). "La Formación Profesional en Andalucía". *Revista "Andalucía educativa"*, 41, 21-35.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Guía de los estudios de Formación Profesional Específica en Andalucía*.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2008). *La Educación en Andalucía (2008-2009)*.

CONSEJO ANDALUZ DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL 1999-2006 (1999). *Plan Andaluz de Formación Profesional*.

CONSELL EUROPEU (2005). *Conclusions del Consell de febrer de 2005 sobre l'educació i la formació en el marc de l'examen intermedi de l'estratègia de Lisboa*.

CONSELL CATALÀ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (2003). *I Pla General de la Formació Professional de Catalunya (2003-2006)*.

CONSELL CATALÀ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (2007). *II Pla General de la Formació Professional de Catalunya (2007-2010)*.

CONSELL CATALÀ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (2008). [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc\\_20720754\\_1.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_20720754_1.pdf)

CONSELL FP DE TERRASSA (2006). *Informe de les necessitats de Terrassa*. [http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/pla2006/Informe\\_Necessitats\\_Terrassa\\_Gener\\_06.pdf](http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/pla2006/Informe_Necessitats_Terrassa_Gener_06.pdf)

CONSELLERÍA DE ECONOMÍA E FACENDA (2007). *Informe de Conxuntura económica de Galicia*.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I D'ORDENACIÓ UNIVERSITÀRIA DE GALÍCIA. (2006). *Pla d'Orientació Professional*. Estatut d'Autonomia de la Comunitat Autònoma de Galícia de 1981.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I D'ORDENACIÓ UNIVERSITATS DE GALICIA. (2008). *Pla Anual de Formació del Professorat de FP 2008-2009*.

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (2008). *El Consorci d'Educació de Barcelona: una eina al servei de l'educació*.

COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION (s.d.). *CMEC and Postsecondary education*. [www.cmec.ca/index.en.html](http://www.cmec.ca/index.en.html)

COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION (s.d.). *Quality Assurance in Postsecondary Education in Canada*. [www.cmec.postsec/qa/index.stm](http://www.cmec.postsec/qa/index.stm)

COWEN, R. (2006). "El sistema educativo inglés" a J. PRATS i F. RAVENTÓS, (dirs.). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación La Caixa, 66-88.

CSd'A (2008). *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008-2009*. Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, col. "Documents", 11.

CSd'A (2009). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtats en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, col. "Informes d'Avaluació", 15.

CUE (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf)

CUE (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. [http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614es00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf)

CUE (2003). *Resolución del Consejo de 15 de julio de 2003 sobre el capital social y humano – Formación del capital social y humano en la sociedad del conocimiento: aprendizaje, trabajo, cohesión social e igualdad entre hombres y mujeres*. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0724\(02\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0724(02):ES:HTML)

CUE (2004a). *Educación y formación 2010*. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0724\(02\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0724(02):ES:HTML)

CUE (2004b). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal.*

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_es.pdf)

CUE (2005). *Conclusiones del consejo de 21 de febrero de 2005 sobre la educación y la formación en el marco del examen intermedio de la estrategia de Lisboa.*

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:085:0001:0004:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:085:0001:0004:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:085:0001:0004:ES:PDF)

CUE (2008a). *Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación.*

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:ES:PDF)

CUE (2008b). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.*

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF)

DEISSINGER, L. (1994). "The evolution of the modern vocational training systems in England and Germany: a comparative view". *Compare*, 1, 17-33.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006). *Pacte Nacional per l'Educació.*

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Memòria del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.*

DEPARTAMENT DE TREBALL, INDÚSTRIA, COMERÇ I TURISME (2003). *Pla General d'Ocupació de Catalunya 2003-2005.*

DEPARTAMENT DE TREBALL, INDÚSTRIA, COMERÇ I TURISME (2007). *Pla General d'Ocupació de Catalunya 2007-2013.*

DEPARTAMENT DE PRESIDÈNCIA. (2007). *Pla de Govern 2007-2010.*

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2001). *Aprendizaje permanente: la clave del futuro: IVAK-KEI.*

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2008). *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010.* Victoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (1999). *El Sistema de Cualificaciones Profesionales del País Vasco.* IVAK-KEI.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (1997). *Plan Vasco de formación Profesional*.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2004). *Plan Vasco de Formación Profesional 2004-2007. Líneas estratégicas*.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2004). *Plan Vasco de Formación Profesional. 2004-2007*.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2008). *Pla de Formació del professorat 2008-2009 (Pla Garatu)*.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (2008). *Guía de acceso a la FP*.

DEPARTMENT EDUCATION AND SKILLS.(2002) 14-19: *Extending Opportunities, Raising Standards*. London: The Stationery Office.

DEPARTMENT EDUCATION AND SKILLS.(2003). 14-19: *Opportunity and Excellence*. Londres: The Stationery Office.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2007). *Education and Training Statistics for the United Kingdom*. Londres: HMSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2007). *Raising Expectations: staying in Education And Training post-16*. Londres: The Stationery.

DIRECCIÓ XERAL DE FORMACIÓ PROFESIONAL E ENSINANZAS ESPECIAIS DE GALÍCIA (2004). *Estudi d'Inserció Laboral dels titulats de FP que van finalitzar els seus estudis en el curs 2003-2004*.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002). *Caractéristiques du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*.

<http://eduscol.education.fr/D0047/default.htm>

DÖBER, T. (2006). "Education system in Germany", a V.K. HÖRNER, T. DÖBER & W. MITTER (eds.). *Education Systems in Europe*. Springer: Dordrecht, 263-283.

DYBOWSKY, G. (2005). "El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la Formación Profesional". *Formación Profesional*, 5, 43-48.

ECET (2002a). [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_es.html)

ECET (2002b). [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution_es.pdf)



ECONOMIC & SOCIAL COUNCIL (2006). *ECE/CES/2003/30: Beyond Vocational Training Competence management at Statistics Sweden*. París: ESC-Commission for Europe.

EMPLOI QUÉBEC. *Apprenticeship & Qualification*.  
<http://emploiquebec.net/anglais/individus/qualification/index.htm>

ETV-CEDEFOP (s.d.). *Thematic Analysis of Sweden*.  
[http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/NationalVet/Thematic/criteria\\_reply.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/criteria_reply.asp)

EUROPEAN COMMISSION (1997). *Key Data on Vocational Training in the European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

EURYDICE-EURYBASE (2007). *The education System in Sweden*. Luxemburg: Eurydice.

EURYDICE-EURYBASE (2008). *The education System in England, Wales and North England*. Luxemburg: Eurydice.

EURYDICE-EURYBASE (2008). *The education System in France*. Luxemburg: Eurydice.

EURYDICE-EURYBASE (2008). *The education System in Germany*. Luxemburg: Eurydice.

FAHLBECK, R. (1999). *Trade Unionism in Sweden*. Ginebra: ILO.

FARRELL, J. (1990). "La necesidad de la comparación en los estudios sobre educación, la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad", a P.G. ALBATCH i G.P. KELLY (comps.). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori, 229-244.

FEFC (Further Education Funding Council) (1998). *Report of the Quality Assessment Committee for 1996-97*, Circular 13.

FERRER, F. (1990). *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*, Barcelona: PPU.

FERRER, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Madrid: Ariel.

FERRER, F. (2007). *Modèles de formation professionnelle en Europe: tendances et problèmes*. Document inédit.

FERRY, L. (2002). *Réponses de M. Luc Ferry, Ministre de l'Éducation Nationale, à des questions relatives à la création et à la rénovation des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives. Visioconférence avec les chefs d'établissement du 16 décembre 2002*.

[http://www.vie-publique.fr/dossier\\_polpublic/apprentissage/programmes\\_diplomes/ferry\\_cpc.shtml](http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/apprentissage/programmes_diplomes/ferry_cpc.shtml)

Foment de Terrassa (2004). *Prospecció de necessitats formatives al Vallès Occidental*.

<http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/estudis/necformter22juny04.pdf>

FOSTER, A. (2005). *Realising the potencial: a review of the future role of further education colleges*. Londres: Department for Education and Skills.

FRANZ, H.W. (1987). "La codeterminación en la República Federal alemana", a J.F. TEZANOS, (ed.). *La democratización del trabajo*. Madrid: Sistema, 22-36.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2007). *L'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.

GARCIA, M, MERINO, R i CASAL, J. (2006). "Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria", a *Sociología del Trabajo*, 56, 75-100.

GAUTHIER, P.L. (2006). "El sistema educativo francés", a J. PRATS i F. RAVENTÓS (dirs.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa, 29-65.

GEARON, L. (ed.) (2002). *Education in the United Kingdom*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.

GÖRNER, R. i HAGEDORN, J. R. (1998). "Entrevista sobre la financiación de la Formación Profesional en la República Federal alemana". *Formación Profesional* 13, 90-100.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Program Development. Vocational Programme*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *La educación en Québec a grandes rasgos*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2006a): *Immigration et Communautés culturelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *La formation Professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Vocational Training 2008-2009. Directives*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC – MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOUISIR ET DU SPORT (2008). *Plan D'Action: Éducation, Emploi et Productivité*. Québec: Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.

HARRABYE, J. *et al.* (1997). *Teachers and trainers in VET*. Tessalònica: CEDEFOP.

HARVEY, L. (2008). *Placing Canadian Quality Assurance Initiatives in an International Context*. Québec: CMEC Quality Assurance Simposium.

HER MAJESTY'S INSPECTORATE (2003). *Aspects of Full-Time Vocational Education in the Federal Republic of Germany*. Londres: HMSO.

HERMOSILLA, À. (2003). *El perfil del nou treballador industrial*, Barcelona: Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico.

HILKER, F. (1967). *Pedagogia Comparata*. Roma: Armand Collin.

HOMS, O. (2005). "La formació professional, un repte de futur", a *Nota d'Economia*, 81, 85-97.

HOMS, O. (dir.) (2007). *Estudi analític de l'evolució, canvi i tendències de l'estructura productiva de Catalunya en el període 2000-2006 i les seves conseqüències en l'oferta i continguts de la Formació Professional (en els tres subsistemes)*. Barcelona: Fundació CiREM.

HOMS, O. (2008). *La formació professional a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa.

HÖRNER, W. (2006). "Education system in France", a V.K. HÖRNER, T. DÖBER i W. MITTER (eds.). *Education Systems in Europe*. Springer: Dordrecht, 263-283.

HUMAN RESOURCES AND SOCIAL DEVELOPMENT CANADA (s.d.): *Trades and Apprenticeship*. [www.hrsdc.gc.ca/cji-bin/hrsdsc-rhdsc/print/print.asp?](http://www.hrsdc.gc.ca/cji-bin/hrsdsc-rhdsc/print/print.asp?)

INE (2005). *ETEFIL. Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral*. Amb la col·laboració dels ministeris d'Educació i de Treball. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp451&file=inebase&L=0>

INFORMATION OFFICE AT THE NATIONAL AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (2003). *The changing face of Higher Education in Sweden*. Suècia: Högskoleverket-Swedish Institute.

INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (1981). *Technical Education as a Part of General Education in the Federal Republic of Germany*. París: UNESCO.

JATO SEIJAS, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002). *Plan de Formación Profesional de Castilla y León*.

JÜRGEN, H. (1992). "Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990". *Revista Española de Pedagogía* 193, 447-465.

KATH, F. (1998). "Financing of Vocational Education and Training", a M. TESSARING (coord.). *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Tessalònica: CEDEFOP, volum 1, 34-51.

KLOSS, G. (1995). "Vocational education: a success story?", a D. PHILLIPS. *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Londres: Routledge, 161-170.

KRUSE, W. (1991). "Formació professional dins l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a R.F.A". *Temps d'Educació*, 5, 57-73.

KUCZERA, M. et al. (2008). *Learning for jobs: the OECD policy review of Vocational Education and Training in Sweden*. Paris: OCDE.

LAWTON, D. (1992). *Education and politics in the 1990s: conflict or consensus?* London: Falmer P.

LAZARO, L.M. i MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (1998). *Educación, empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

LAUWERYS, J. i SCANLON, D. (1970). *The world year book of education. 1970, Education in cities*. Londres – New York: The University of London Institute of Education i Teachers College, Columbia University.

LÊ THÀNK KÔI (1981). *L'éducation comparée*. París: Armand Collin.

LEHMANN, J. (1995). "Germany: system of Education", a T. POSTLETHWAIT, NEVILLE. *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Gran Bretanya, Pergamon: Elsevier Science Ltd. 334-340.

LENEY, T. (2004). *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*, Londres: QCA.

LINDELL, M. i ABRAHAMSSON, K. (2002). *The impact of lifelong learning on vocational education and training in Sweden*. Austràlia: National Centre for Vocational Education and Research.

LÓPEZ BLASCO, A, et al. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.

LÓPEZ, P. (2008). "La Xunta plantea que la mitad del alumnado curse FP". *El País*.

[http://www.elpais.com/articulo/Galicia/Xunta/plantea/mitad/alumnado/curse/Formacion/Profesional/elpepiatgal/20080429elpgal\\_8/Tes](http://www.elpais.com/articulo/Galicia/Xunta/plantea/mitad/alumnado/curse/Formacion/Profesional/elpepiatgal/20080429elpgal_8/Tes).

LOUIS-ETXETO, D. (2004). *Bilan des PPCP 2003/2004*. [http://www.acbordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/p\\_pcp/bilanppcp0304.doc](http://www.acbordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/p_pcp/bilanppcp0304.doc)

MARHUENDA, F, *et al.* (2001). "Vocational education, flexibility and professional identity in Spain", a G. LASKE (ed). (2001). "Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (FAME)". *ITB Working Paper Series*, 27, Bremen: University of Bremen.

MAROIS, W. (1998). "Développer l'information des élèves et des familles Dossier-Enseignement professionnel", a *XXIe siècle – Le magazine du ministère de l'Education nationale de la Recherche et de la Technologie*, 3. <http://www.education.gouv.fr/magazine/1998/3/default.htm>

MARTÍNEZ, J.S. (2007). "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas". *Revista de Educación*, 342, 287-306.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2000). "Las *Grand-Maintained Schools*: El caso de la participación de padres en la elección de centros en Gran Bretaña". *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 345-375.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001). *Formación Profesional Comparada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001). "Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante". *Revista Española de Pedagogía*, 219, 311-330.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001a). "La transición de educación secundaria a Formación Profesional. El estudio comparado del caso español y el alemán". *Revista OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)*, 18.

[http://www.oei.org/revista/lectores\\_fp.htm](http://www.oei.org/revista/lectores_fp.htm). Consultada en noviembre de 2008

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001b). "Análisis Comparado de la Formación Profesional en España y Alemania, el patrón de cooperación como garantía en la política de Administración y gestión educativa". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, n. 35, setembre 2001, Universidad d'Arizona.

<http://www.epaa.asu.edu/epaa/v9n35/>.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2002). "¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la Formación Profesional en la Unión Europea". *Revista Complutense de la Educación*, 12, 1, 251-294.

MEC (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007*. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>

MELIS, A. (1995). "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". *Revista de Educación*, 306, 473-483.

MENDES, S. (2006). *Euro National Research Report*. Tessalònica: CEDEFOP.

MERINO, R. (2003). "Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inèrcies i canvis malgrat les reformes educatives", *Educar*, 32, 85-112.

MERINO, R. (2005). "Apuntes de historia de la formación profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual". *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, 8, 211-236.

MERINO, R i LLOSADA, J. (2007). "¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles". *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*. 10, 215-244.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Vocational Education Directives*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2008). *Formation Professionnelle et technique et formation continue*. [www.meq.gouv.qc.ca/ministere.formation](http://www.meq.gouv.qc.ca/ministere.formation)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s.d.). *A new direction for Success. Ministerial Plan of Action for the Reform of the Educational System*. [www.mels.gouv.qc.ca/ministere/formation](http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/formation)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (2004). *Eleven Steps for Improving Upper Secondary Education*. U04.013, maig 2004.

MIRET, P. et al. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Secretaria de Joventut, col·lecció "Estudis", 24.

MÜNCH, J. i HENZELMANN, T. (1996). *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Tessalònica: CEDEFOP.

MÜNCH, J. (1995). *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburg: Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats Europees.

NATIONAL AGENCY OF EDUCATION (2007). *Statistics for Child Care, Schools and Adult Education*. [www.skolveket.se](http://www.skolveket.se)

NAUMANN, J. i KÖHLER, H. (1995). "Federal Republic of Germany", a T.N. POSTLETHWAITE (ed.). *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Gran Bretanya, Pergamon: Elsevier Science Ltd., 123-135.

OCDE (2004). *Perspectivas del Empleo 2004*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 15-22.

OCDE (1994). *Modernisation, regulation and responsiveness of the Vocational Training System in Germany*. París: OCDE.

OCDE (1996). *Pushing ahead with the strategy*.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/57/7/1868601.pdf>

OCDE (1998). *Thematic review of the transition of Initial Education to Working Life*. París: OCDE

OCDE (2000). *Thematic review of Adult Learning*. París: OCDE.

OCDE (2007a). *Note de synthese: reunion informelle des ministres de l'education des pays de l'ocde sur l'education et la formation professionnelles*.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/37/4/37969348.pdf>

OCDE (2007b). *Discours d'ouverture prononcé à la réunion informelle des ministres de l'Education des pays de l'OCDE sur la formation professionnelle initiale, Copenhague*.  
[http://www.oecd.org/document/28/0,3343,fr\\_2649\\_201185\\_37986780\\_1\\_1\\_1\\_1,0\\_0.html](http://www.oecd.org/document/28/0,3343,fr_2649_201185_37986780_1_1_1_1,0_0.html)

OCDE (2007). *Education at a glance. OECD Indicators 2006*. París: OCDE.

OCDE (2008). *Education at a glance. OECD Indicators 2008*. París: OCDE.

OECD INDICATORS (2008). *Education at a glance. Country profile for Canada 2008*. Canadà: OECD-Council of Ministres of Education.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS-ONS (2007). *Annual Abstract of Statistics: 2007 Edition*. Londres: The Stationery Office.

OIT (1962). *Recomendación 117. Recomendación sobre la formación profesional*.  
<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>

OIT (1974). *Convenio 140. Convenio sobre la licencia pagada de estudios*.  
<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>

OIT (2004). *Recomendación 195. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>

OLIVER, J, RAYMON, J.L i SALA, H. (2001). *Necesidad de formación en el mercado de trabajo español: composición del empleo y estructura*. Bellaterra: Departament d'Economia Aplicada UAB, document de treball.

ORIVEL, E (2002). *Prospective de l'emploi á l'horizon 2010*. Note de Information 02.29 Juin. París: Ministère de l'Éducation Nationale.

OROVAL, E i ESCARDÍBUL, J.O. (dir.) (2007). *El sistema de formación profesional en Cataluña. Retos y estrategias ante la globalización*. Barcelona: Centre d'Economia Industrial.

PARKES, D. (1992). "Competencia y contexto: visión global de la escena británica". *Revista Formación Profesional*, 1, 24-30.

PARLIAMENT. HOUSE OF COMMONS (2003). *21st Century Skills: Realising our Potential: Individuals, Employers, Nation*. Londres: HMSO.

PARLIAMENT. HOUSE OF COMMONS (2005). *Skills: Getting on in Business, Getting on at Work*. Londres: HMSO.

PARLIAMENT. HOUSE OF COMMONS (2006). *Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances*. Londres: HMSO.

PHILLIPS, D. (1995). "Educational Developments in New Germany". *Compare*, 1, 35-48.

PLANAS, J., GARCIA, M. i CASAL, J. (1999). "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito", *Revista de Educación*, 317, 301-317.

PLANAS, J. (coord.) (2001). *Metodologia per a la detecció de necessitats de competències i de formació professional per a l'àrea de Barcelona*. Barcelona: GRET-UAB i Consell de la formació professional i ocupacional de l'Ajuntament de Barcelona.

PLANAS, J., SALA, G. i VIVAS, J. (2004). "Escenarios de futuro para la educación en Europa". *Revista de Educación*, 332, 445-462.

PLANAS, J., SALA, G. i VIVAS, J. (2004). "Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España". *Revista de Educación*, 333, 237-253.

PLANAS, J. i MERINO, R. (2007). "Methodology for the recognition of the competences acquired while working in the Fair Trade Organisations", a F. TORLONE i S. GATT. *Volunteers and professionals in the fair trade sector*. [www.fairproject.org](http://www.fairproject.org)

PLANAS, J., MERINO, R. i SÁNCHEZ, A. (2008). *Coneixement previs per a l'avaluació de la FP reglada a Catalunya: 10 eixos per a l'avaluació*. Informe per al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona.

PRITCHARD, R. (1992). "The german dual System: educational utopia?". *Comparative Education* 2, 131-144.



PRONKO, M. (2005). *Recomendación 195 de la OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

RAFFE, D. (2003). "Pathways linking education and work: a review of concepts, research and policy debates". *Journal of Youth Studies*, 6 (1), 3-19.

RAFFE, D. (2008). "The Concept of Transition System". *Journal of Education and Work*, 21 (4), 277-296.

REGERINGSKANSLIET (2007). *Adult education in Sweden*. Ministry of Education and Research. Fact Sheet. April 2007.

REGERINGSKANSLIET (2008). *The Swedish Reform Programme for Growth & Employment 2008 to 2010*. Suècia: Prime Minister Office.

RICHARD, A. (2000). "Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización". *Calificaciones & Empleo*, CEREQ, 25, 1-4.

RUIZ, M. (2008). *Oferta formativa de Formació Professional a Catalunya i qualificacions requerides per les empreses*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

SALA, G. (2008). "Approaches to skills mismatch: literature review", *Papers. Revista de Sociologia* (en premsa).

SCHLICHT, M. (1995). "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". *Bildung Und Wissenschat*, 4, número monogràfic.

SCHULTE, B. (2006). "El sistema educativo alemán", a J. PRATS, i F. RAVENTÓS (dirs.). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa, 149-176.

SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE (2006). *The education system in the Federal Republic of Germany*. Berlin: German EURYDICE Unit.

SELLIN, B. (1996). *Vocational Training in Europe: towards a modular form?* Tessalònica: CEDEFOP.

SOU (2006). *Post-upper secondary vocational education-description, problems and opportunities*. Gotheborg: SOU.

SOU (2008). *Path to the future – a reformed upper secondary school*. Gotheborg: SOU.

STREEK, W., HILBERT, J., VAN DEVELAER *et al.* (1997): *The role of the Social Partners in Vocational Training and Further Training in the Federal Republic of Germany*. Berlín: CEDEFOP.

SWEDISH AGENCY FOR ADVANCE VOCATIONAL EDUCATION (s.d.). [www.ky.se](http://www.ky.se)

TANGUY, L. (1994). "Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, gran Bretaña e Italia". *Formación Profesional*, 2, 75-79.

TESSARING, M. (1992). *Germany*. In *From Higher Education to Employment*. París: OCDE, vol. 1.

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (s.d.). *Utbildningsdepartementet*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

THE OFFICIAL GATE TO SWEDEN. (s.d.). [www.sweden.se](http://www.sweden.se)

THOMAS, V. (1995). "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". *Bildung Und Wissenschat*, 1, 4-12.

UGT (2009). *La Formació Professional que necessitem a Catalunya*. Jornada celebrada a l'Hospitalet de Llobregat en el marc dels debats precongressuals organitzats amb motiu del 13è Congrés de la UGT de Catalunya, l'Hospitalet de Llobregat, 12 de febrer.

UE (2004a). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. [http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf)

UE (2004b). *Diario Oficial de la Unión Europea. DECISIÓN No 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (europeas)*.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:ES:PDF>

UE (2005). *Directiva 2005/36/ce del parlamento europeo y del consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento decualificaciones profesionales*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:ES:PDF>

UE (2006a). *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en europa*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:ES:PDF>

UE (2006b). *Decisión nº 1720/2006/CE del parlamento europeo y del consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el*

ámbito del aprendizaje permanente. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:l:2006:327:0045:0068:es:pdf>

UE (2006c). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

UE (2006d). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre eficiencia y equidad en educación y formación.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:298:0003:0006:ES:PDF>

VAN ROMPAEY, E. (2008). *Modalidades de relación entre formación y empleo. Una propuesta metodológica desde el enfoque de competencias.* Memoria de investigación. Doctorado en Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona.

VÁZQUEZ, M.J., MARCELO, C., LÁZARO, C., i ÁLVAREZ, F.J. (2008). "E-Learning para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia". *Revista de Educación a distancia*, 18.

VICECONSEJERÍA DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (2007). *Datos de la enseñanza no universitaria en el País Vasco.*

WEEGMANN, I. (1992). "El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la Formación Profesional". *Formación Profesional*, 1, 58-63.

WEIBHUNN, G. i BÜCHEL, F. (2002). "Germany", a OCDE. *Pathways and participation in Vocational and Technical Education and Training.* París: OCDE, 195-235.

WERLER, T. i CLAESSON, S. (2006). "Education system in Sweden", a V.K. HÖRNER, T. DÖBER i W. MITTER (eds.): *Education Systems in Europe.* Springer: Dordrecht, 741-757.

WORKING GROUP (2004). *14-19 Curriculum and Qualifications Reform Final Report of the Working Group on 14-19 Reform.* Londres: WG.

XUNTA DE GALICIA (2008). *II Pla de FP 2008-2011.*

ZEDLER, R. (1996). "Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal alemana". *Formación Profesional*, 7, 22-23.

## 5.2. Pàgines web

### *Andalusia*

Junta d'Andalusia: <http://www.juntadeandalucia.es/index.html>

Consejería d'Educació d'Andalusia:

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion.html>

Conselleria d'Ocupació d'Andalusia:

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/empleo.html>

Portal d'Educació secundària a distància per a persones adultes a Andalusia:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/esad/principal/informacion.jsp>

Portal de Formació Professional a distància d'Andalusia:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/fpd/principal/index.jsp>

### *Castella i Lleó*

Comunitat de Castella i Lleó: <http://www.jcyl.es/>

Conselleria d'Hisenda de Castella i Lleó d'es d'on s'accedeix per consultar les estadístiques autonòmiques:

[http://www.jcyl.es/scsiau/Satellite/up/es/Estadistica/Page/PlantillaN1TematicoLema/1141754558681/\\_/\\_/?asm=jcyl&tipoLetra=x-small](http://www.jcyl.es/scsiau/Satellite/up/es/Estadistica/Page/PlantillaN1TematicoLema/1141754558681/_/_/?asm=jcyl&tipoLetra=x-small)

### *Catalunya*

Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.cat/>

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>

Departament d'Educació (2008). *Llicències d'estudis retribuïdes*.

<http://www.xtec.net/innova/llicencies/index.htm>

Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya:

<http://www.gencat.cat/treball/>

Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC):

[http://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/opencms/socweb\\_ca/home.html](http://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/opencms/socweb_ca/home.html)

Consorti per la Formació Contínua de Catalunya:

<http://www.conforcat.cat/principal.asp>

### *Euskadi*

Govern d'Euskadi: <http://www.euskadi.net/r33-2220/es>

Departament de Justícia, Ocupació i Seguretat Social del País Basc:

<http://www.juslan.ejgv.euskadi.net/r45-473/es/>

Departament d'Educació, Universitats i Investigació del País Basc:

<http://www.juslan.ejgv.euskadi.net/r45-473/es/>

Servei Basc d'Ocupacio (Lanbide): <http://www.lanbide.net/>

#### *Galícia*

Xunta de Galícia: <http://www.xunta.es/>

Conselleria d'Educació i d'Ordenació Universitària de Galícia:

<http://www.edu.xunta.es/portal/>

Conselleria de Treball de Galícia: <http://traballo.xunta.es/>

#### *Altres*

BERNARD, D. (2007). *Projecte Ivolve. IES-SEP La Garrotxa.*

[www.xtec.es/fp/qualitat/6jornada/T1%20IES-SEP%20Garrotxa\\_%20IVOLVE.ppt](http://www.xtec.es/fp/qualitat/6jornada/T1%20IES-SEP%20Garrotxa_%20IVOLVE.ppt)

Cambrà de Comerç de Barcelona (2008). *Estudis de formació.*

<http://www.cambrabcn.org/web/cambra/empreses/estudis/formacio>

CCFP (2008). Consell Català de Formació Professional.

[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc\\_20720754\\_1.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_20720754_1.pdf)

Consell FP de Terrassa (2003). *Butlletí n. 0.*

<http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/butlletins/butlleti0.pdf>

Consell FP de Terrassa (2006). *Informe de les necessitats de Terrassa.*

[http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/pla2006/Informe\\_Necessitats\\_Terrassa\\_Gener\\_06.pdf](http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/pla2006/Informe_Necessitats_Terrassa_Gener_06.pdf)

CCOO (2008). *Noveno congreso confederal.*

<http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/1/116811.pdf>

Foment de Terrassa (2004). *Prospecció de necessitats formatives al Vallès Occidental.*

<http://www2.terrassa.cat/consellfp/documents/estudis/necformter22juny04.pdf>

Fundació Bcn Formació Professional (2008). *Història.*

<http://www.fundaciobcnfp.cat/entitat/historia>

Institut Basc d'Estadística (EUSTAT): <http://www.eustat.es/>

Institut d'Estadística d'Andalusia:

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica/>

Institut d'Estadística de Catalunya: [www.idescat.cat/](http://www.idescat.cat/)

Institut Gallec d'Estadística:

<http://www.ige.eu/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl>

Institut Nacional d'Estadística: [www.ine.es](http://www.ine.es)

### 5.3. Normativa i documents de referència

Normes i documents consultats sobre el marc normatiu i la implantació de mesures de FP a Catalunya.

#### **Normativa europea i internacional**

Comunicació de la Comissió "Invertir eficaçment en educació i formació: un imperatiu per a Europa", de 10 de gener de 2003.

Comunicació de la Comissió de 2 de febrer de 2005, de revisió de l'Estratègia de Lisboa de l'any 2000.

Conclusions del Consell de juny de 2004 sobre els principis comuns europeus per a la determinació i convalidació de l'educació no formal i informal.

Conclusions del Consell de febrer de 2005 sobre l'educació i la formació en el marc de l'examen intermedi de l'estratègia de Lisboa.

Conveni número 140 de 1974 sobre la llicència pagada d'estudis.

Decisió número 2241/2004/CE, de 15 de desembre de 2004, relativa a un marc comunitari únic per a la transparència de les qualificacions i les competències.

Decisió del Consell de 12 de juliol de 2005 sobre les directrius per a les polítiques d'ocupació 2005-2008.

Decisió número 1720/2006/CE de 15 de novembre de 2006, de creació d'un nou programa d'acció en l'àmbit de l'aprenentatge permanent.

Decisió del Consell, de 15 de juliol de 2008, relativa a les orientacions per a les polítiques d'ocupació dels Estats membres 2008-2010.

Directiva 2005/36/CE, de 7 de setembre de 2005 .

Directiva 2005/36/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 7 de setembre de 2005.

Informe intermedi (2004) de l'execució del programa de treball de seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i formació a Europa.

Proposta de Recomanació de 9 d'abril de 2008 de creació del sistema europeu de crèdits per a l'educació i la formació professionals.

Proposta de Recomanació de 9 d'abril de 2008 sobre l'establiment d'un marc de referència europeu de garantia de la qualitat en l'educació i formació professionals.

Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions per a l'aprenentatge permanent.

Recomanació número 117 de 1962 sobre la FP.

Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions per a l'aprenentatge permanent.

Resolució del Consell d'Educació, de 12 de novembre de 2002 .

Resolució del Consell, de 15 de juliol de 2003, sobre el capital social i humà.

Recomanació número 195 de 2004, sobre desenvolupament dels recursos humans.

Resolució relativa a les qualificacions per a la millora de la productivitat, el creixement de l'ocupació i el desenvolupament, aprovada per la 97<sup>a</sup> reunió de la Conferència Internacional de Treball el 10 de juny de 2008.

Segon Informe de seguiment (2006) de la modernització de l'educació i la formació a Europa.

Tercer informe sobre el grau de compliment dels objectius establerts en el programa d'acció de 2002 sobre l'educació i la FP (2008).

Tractat de Lisboa de 13 de desembre de 2007.

Tractat de la Unió Europea.

## **Espanya**

### **a) Lleis**

Constitució Espanyola de 1978.

Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació.

Llei Orgànica 10/1985, de 2 d'agost, d'autorització del Tractat d'Adhesió a les Comunitats Europees.

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (derogada).

Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents.

Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de Qualificacions i de la Formació Professional.

Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats, modificada per Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril.

Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (derogada).

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (derogada).

Llei 30/84, de 2 d'agost, de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública.

Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les Bases de Règim Local.

Llei 1/1986, de 7 de gener, per la qual es crea el Consejo General De Formació Professional.

Llei 21/1991, de 17 de juny, per la que es crea el Consejo Económico y Social.

Llei 17/2002, de 5 de juliol, d'ordenació del sistema d'ocupació i de creació del Servei d'Ocupació de Catalunya.

Llei 56/2003, de 16 de desembre, d'Ocupació.

Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic (LEBEP).

Llei 51/2007, de 26 de desembre, de Pressupostos Generals de l'Estat.

Llei 2/2008, de 23 de desembre, de Pressupostos Generals de l'Estat per a 2009.

## **b) Decrets**

RDL 1/1995, de 24 de març, pel qual s'aprova el text refòs de la Llei de l'Estatut dels Treballadors.

RD 2809/1980, de 3 d'octubre, sobre traspàs de serveis de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'ensenyament.

RD 490/1981, de 6 de març, pel qual es creen, en matèria d'ensenyament, els Serveis d'Alta Inspecció de l'Estat.

RD 1950/1985, d'11 de setembre, pel qual es creen, en matèria d'ensenyament, els Serveis d'Alta Inspecció de l'Estat.

RD 2377/1985, de 18 de desembre, del Reglament de Normes Bàsiques sobre Concerts Educatius.

RD 1577/1991, de 18 d'octubre, sobre traspàs de la gestió de la formació professional ocupacional a la Generalitat de Catalunya.



RD1665/1991, de 25 d'octubre, pel qual es regula el sistema general de reconeixement dels títols d'ensenyament superior dels estats membres de la Unió Europea (derogat).

RD 47/1993, de 15 de gener, sobre ampliació i modificació de medis adscrits als serveis de l'Administració de l'Estat traspassats a la Generalitat de Catalunya pel RD 1577/1991, de 18 d'octubre, en matèria de gestió de la formació professional ocupacional.

RD 676/1993, de directrius generals sobre els títols i els ensenyaments mínims de formació professional (derogat).

RD 1396/1995, de 4 d'agost, pel qual es regula un segon sistema general de reconeixement de formacions professionals dels Estats membres de la Unió Europea (derogat).

RD 488/1998, de 27 de març, pel que es desenvolupa l'article 11 de l'Estatut dels Treballadors en matèria de contractes formatius.

RD 777/1998, de 30 d'abril, pel qual es desenvolupen determinats aspectes de l'ordenació de la formació professional en l'àmbit del sistema educatiu.

RD 375/1999, de 5 de març, pel qual es crea l'Institut Nacional de les Qualificacions.

RD 1326/2002, de 13 de desembre, pel qual es modifica el RD 375/1999, de 5 de març, pel qual es crea l'Institut Nacional de les Qualificacions.

RD 942/2003, de 18 de juliol, pel qual es determinen les condicions bàsiques que han de reunir les proves per a l'obtenció dels títols de tècnic i tècnic superior de formació professional específica.

RD 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals.

RD 1742/2003, de 19 de desembre, pel qual s'estableix la normativa bàsica per a l'accés als estudis universitaris de caràcter oficial.

RD 1558/2005, de 23 de desembre, pel qual es regulen els requisits bàsics dels centres integrats de formació professional.

RD 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

RD 1577/2006, de 22 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de música regulats per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

RD 1629/2006, de 29 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

RD 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria.

RD 85/2007, de 26 de gener, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de dansa regulats per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

RD 276/2007, de 23 de febrer, pel qual s'aprova el reglament d'ingrés, accessos i adquisició de noves especialitats en els cossos docents als que fa referència la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, i es regula el règim transitori d'ingrés al que es refereix la disposició transitòria 17a. de la citada Llei.

RD 395/2007, de 23 de març, pel qual es regula el subsistema de formació professional per a l'ocupació.

RD 596/2007, de 4 de maig, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny.

RD 694/2007, d'1 de juny, pel qual es regula el Consell Escolar de l'Estat.

RD 1363/2007, de 24 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments esportius de règim especial.

RD 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

RD 1467/2007, de 2 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat i es fixen els seus ensenyaments mínims.

RD 34/2008, de 18 de gener, pel qual es regulen els certificats de professionalitat.

RD229/2008, de 15 de febrer, pel qual es regulen els centres de referència nacional en l'àmbit de la formació professional.

RD 438/2008, de 14 d'abril, pel qual s'aprova l'estructura orgànica bàsica dels departaments ministerials.

RD 1177/2008, d'11 de juliol, pel qual s'estableix el títol de tècnic superior en eficiència energètica i energia solar tèrmica i es fixen els seus ensenyaments mínims.

RD 1179/2008, d'11 de juliol, pel qual es complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals mitjançant l'establiment de disset qualificacions professionals de nivell 1 corresponents a determinades famílies professionals.

RD 1373/2008 al 1381/2008, d'1 d'agost, pel qual s'estableixen tres certificats de professionalitat de la família professional imatge personal que s'inclouen en el repertori nacional de certificats de professionalitat.

RD 1388/2008, d'1 d'agost, sobre ampliació de funcions i serveis traspassats a la Generalitat de Catalunya pel RD 2809/1980, de 3 d'octubre, en matèria d'ensenyament: homologació i convalidació de títols i estudis estrangers en ensenyaments no universitaris.

RD 1837/2008, de 8 de novembre, pel qual s'incorporen a l'ordenament jurídic espanyol la Directiva 2005/36/CE, del Parlament Europeu i del Consell, de 7 de novembre de 2006, relatives al reconeixement de qualificacions professionals, així com a determinats aspectes de l'exercici de la professió d'advocat.

RD 1834/2008, de 8 de novembre, sobre condicions de formació per a la docència de la ESO, el batxillerat, la FO i els ensenyaments de règim general.

RD 1892/2008, de 14 de novembre, sobre l'accés als ensenyaments universitaris de grau.

Projecte de RD pel qual es regulen les condicions per a l'accés als ensenyaments universitaris oficials de grau i els procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles (en tràmit).

Projecte de RD pel qual s'estableixen el procediment i els requisits per a l'avaluació i acreditació de les competències professionals adquirides mitjançant l'experiència laboral o vies no formals de formació i als efectes de les mateixes (en tràmit).

## **Catalunya**

### **a) Lleis**

Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979.

Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006.

Llei 25/1985, de 10 de desembre, sobre consells escolars (derogada).

Llei 7/1986, de 23 de maig, d'ordenació dels ensenyaments no reglats del règim comú i de creació de l'Institut Català de Noves Professions (derogada per la Llei 15/2000).

Llei 3/1991, de 18 de març, sobre formació d'adults.

Llei 17/2002, de 5 de juliol, d'Ordenació del Sistema d'Ocupació i Creació del Servei d'Ocupació de Catalunya.

Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya.

Llei 7/2005, de 8 de juny, del Consell de treball econòmic i Social de Catalunya.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya.

DL 1/1997 pel qual s'aprova la refosa en un text únic en matèria de funció pública.

DL 2/2003, de 28 d'abril, pel qual s'aprova el text refós de la Llei municipal i de règim local de Catalunya.

## **b) Decrets**

Decret 707/1976, de 5 de març, d'ordenació de la formació professional (derogat).

Decret 404/1987, de 22 de desembre, regulador de les bases generals d'organització i funcionament dels Consells Escolars Municipals.

Decret 56/1993, de 23 de febrer, sobre concerts educatius.

Decret 305/1993, de 9 de desembre, de creació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Decret 332/1994, de 4 de novembre, d'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a Catalunya.

Decret 214/1998, de 30 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica de Catalunya

Decret 21/1999, de 9 de febrer, de creació del Consell Català de Formació Professional.

Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament.

Decret 123/2002, de 16 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació general dels programes de garantia social a Catalunya.

Decret 148/2002, de 28 de maig, de modificació del Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel que es regula la Inspecció d'Ensenyament.

Decret 176/2003, de 8 de juliol, de creació de l'Institut Català de Qualificacions Professionals.

Decret 317/2004, de 22 de juny, pel qual es regulen la constitució i la composició del consell escolar, la selecció del director o de la directora i el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics.

Decret 342/2004, de 20 de juliol, de reestructuració de la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent.

Decret 240/2005, de 8 de novembre, pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica.

Decret 43/2007, de 20 de febrer, de desenvolupament de la Llei 7/2005, de 8 de juny, del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

Decret 67/2007, de 20 de març, pel qual es regulen els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat a distància.

Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària.

Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació.

Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

Decret 196/2008, de 7 d'octubre, pel qual es regula la contractació de professionals com a professorat especialista en centres públics d'ensenyament no universitari dependents del Departament d'Educació.

### **c) Ordres, resolucions i altres**

Ordre ENS/289/2002, de 32 de juliol, d'organització i funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya.

Ordre 458/2005, de 30 de novembre, per la qual es regulen les estades de formació del professorat de formació professional a empreses i institucions.

Ordre TRI/212/2005, de 27 d'abril, reguladora dels programes de millora de la qualificació professional.

Ordre EDU/432/2006, de 30 d'agost, per la qual es crea el Projecte de qualitat i millora contínua dels centres educatius, i se n'aproven les bases reguladores.

RESOLUCIÓ EDU/2736/2007, de 7 de setembre, per la qual es convoca, per al curs acadèmic 2007-2008, el procés per a l'acreditació de les competències professionals relatives a les unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior, de determinats cicles formatius de formació professional del sistema educatiu, i es convoca una prova restringida d'accés als esmentats cicles formatius.

Resolució EDU/2901/2007, de 25 de setembre, per la qual s'estableix, amb caràcter experimental, la modalitat semipresencial en els ensenyaments de formació professional inicial.

Resolució EDU/414/2008, de 14 de febrer, per la qual es regula el curs per a l'impuls de l'anglès, adreçat a joves de 18 a 30 anys.

Resolució EDU/2390/2008, de 14 de juliol, per la qual es convoca, per al curs acadèmic 2008-2009, el procés per a l'acreditació de les competències professionals relatives a les unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior de determinats cicles formatius de formació professional del sistema educatiu.

Resolució, de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius privats d'educació secundària per al curs 2008-2009.

Resolució, de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2008-2009.

Resolució 2390/2008, de 14 de juliol, per la qual es convoca, per al curs acadèmic 2008-09, el procés per a l'acreditació de competències professionals relatives a les unitats de competència establertes en els títols de tècnic i tècnic superior de determinats cicles formatius de formació professional en el sistema educatiu.

Resolució, de 28 de juliol de 2008, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i funcionament dels centres de formació de persones adultes de titularitat municipal i privats per al curs 2008-2009.

Resolució 769/2008, de 10 de setembre, per la qual s'estableix, amb caràcter experimental, el règim d'alternança entre formació i treball en els ensenyaments de formació professional inicial.

Resolució 196/2008, de 7 d'octubre, pel qual es regula la contractació de professionals com a professorat especialista en centres públics d'ensenyament no universitari dependents del Departament d'Educació.

Resolució EDU/103/2009, de 21 de gener, de convocatòria per a la realització de les proves per obtenir els títols de tècnic/a superior de determinats cicles formatius de formació professional específica.

Resolució EDU/134009, de 21 de gener, que estableix amb caràcter experimental les experiències d'incorporació de nous col·lectius i les experiències de validació de formació professional en l'àmbit del sistema educatiu.

Acord Estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, signat el 15 de febrer de 2005, revisat a juny de 2008.

Acord GOV/205/2008, de 2 de desembre, pel qual s'aprova el programa interdepartamental de la Generalitat de Catalunya per a la integració de la formació professional a Catalunya.