

L'educació vocacional al currículum de l'educació secundària obligatòria a Catalunya

Enric Corominas Rovira

1. CONCEPTUALITZACIÓ I FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

1.1. INTRODUCCIÓ

Els objectius que pretenem en aquest treball de recerca són els següents:

1. Aprofundir en la conceptualització i fonamentació teòrica de l'educació vocacional i contrastar l'impuls innovador que aquest moviment suposa en els models d'orientació més emprats.
2. Analitzar el disseny curricular que ha presentat a debat el Departament d'Ensenyament (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Disseny curricular: Ensenyament secundari obligatori*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1989) i considerar els continguts de preparació vocacional i vital que s'inclouen en les diferents àrees d'aprenentatge.
3. Elaborar una gamma diversificada d'activitats per a la inclusió de continguts d'educació vocacional al currículum, que puguin servir d'exemples o de suggeriments en les programacions que elaborin els equips de professors o el professor individualment a les àrees de coneixement d'aquesta etapa: llengua catalana, llengua castellana i literatura, llengües estrangeres, ciències de la naturalesa, ciències socials, educació física, tecnologia, educació visual i plàstica, música i matemàtiques.
4. Dissenyar estratègies per motivar el professorat per assumir la inclusió de continguts vocacionals en l'acció instructiva des de les disciplines o assignatures pròpies, o en treballs interdisciplinaris, i delimitar el suport i l'assessorament necessaris que hauran de rebre.

Actualment s'entén que la intervenció en orientació vocacional no ha de ser la tasca aïllada d'un sol professional, sinó que incumbeix a tots els membres que incideixen en el procés formatiu. Així mateix, no s'ha d'entendre com quelcom superposat a l'acció escolar sinó integrada en el propi currículum.

Al professional orientador d'avui aquesta idea de l'educació vocacional pot resultar-li força atractiva. Però és necessari que, abans de dissenyar estratègies d'acció per tal d'incloure continguts vocacionals al currículum, es reflexioni i s'entengui molt bé el concepte d'*educació vocacional* i es delimiti quin és el paper de l'orientador, i que es considerin atentament les realitats del context per actuar de veritat segons la lletra i l'esperit de l'educació vocacional.

Amb vint anys de desenvolupament als Estats Units i amb una dècada llarga de vigència en alguns països europeus i a Austràlia, hem de reconèixer que l'educació vocacional —*career education*— al nostre país és incipient.

Creiem que és una proposta viable i que és molt convenient la implantació d'aquest moviment orientador al nostre sistema educatiu, i que ara, en una etapa de reforma, ens trobem en el moment idoni.

1.1.1. *Precisions terminològiques*

És necessària una precisió terminològica prèvia: es pot haver advertit que hem començat usant el terme *orientació vocacional* i després hem passat a *educació vocacional* com a equivalent de l'anglès *career education*.

La traducció literal del terme anglès *career* per *carrera* presenta algunes dificultats. En català parlem, per exemple, de «fer la carrera a València» (ruta), «de carrera» (sense interrupció), etc. La idea de camí, itinerari o curs és un denominador comú d'aquestes accepcions. Quan parlem de «la carrera de les armes» o de «fer la carrera» de diplomàtic afegim un component professional al significat anterior (ara s'està introduint el concepte al nostre camp professional educatiu en parlar de la carrera docent com a possible mobilitat del professorat, de superar graus professionals dintre del sistema educatiu). No obstant això, un ús molt comú és el d'estudis universitaris que hom segueix i que condueixen a un títol: la carrera de metge, d'arquitecte tècnic, de mestre. L'expressió popular «aquest sí que farà carrera!» significa, així mateix, l'auguri de saber superar les dificultats i triomfar al llarg de la vida.

Tantes accepcions, encara que amb una base comuna, dificulten la traducció del *career education* per *educació per a la carrera*, que seria el paral·lel de l'opció francesa *éducation à la carrière* o *éducation pour la carrière*. Dupont (1988) entén que la *carrière* abasta la totalitat i/o la seqüència de papers i d'experiències, remunerades o no, d'un individu en el curs de la seva vida, des de l'escola fins a la jubilació.

Educació per a la carrera sembla redundant o confús per expressar el concepte de *career education*¹ i s'ha optat per *educació vocacional*, encara que l'anglès ja posseeix, amb un significat lleugerament diferenciat, *vocational education*.² També es podria haver optat per *educació per a la vida*, ja que l'anglès sovint utilitza *life career education*.

Es fa, doncs, l'opció per *educació vocacional*, i, a més, es dona a *vocacional* la dimensió laboral, el significat de l'itinerari que cadascú segueix en el seu progrés vital, la carrera vital en l'esdevenir existencial de cada individu.

1.2. DUES VERSIONS DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Ens introduïrem en el tema comentant dues aportacions del desenvolupament històric de l'orientació per a la selecció d'una professió, que ens ajudaran a comprendre la tendència actual de l'orientació vocacional. Es tracta d'un treball de Watts i un altre de Hoyt. Intencionadament hem seleccionat aquest dos autors, molt representatius en el camp de l'orientació vocacional. L'un és britànic, europeu,

1. Ball (1984) ens diu que la definició de *career* a l'anglès contemporani és problemàtica. L'accepció més comuna del mot *career* és la de 'progrés constant i estable en una ocupació'. Sembla descriure el que ocorre a la classe mitjana professional més que a la gran majoria de la població que té una feina o fins i tot els que no tenen un lloc de treball, de manera que sembla acceptable parlar de carrera en referir-se al treball d'un metge o d'un enginyer, però és acceptable igualment en parlar d'un dependent de comerç o d'una telefonista? Així mateix, *career* s'utilitza més per referir-se al treball pagat que per referir-se a tota classe de treball remunerat o no. Però Gysbers i Moore (1975), en conceptualitzar el *career development* com l'autodesenvolupament de la persona al llarg de la vida (síntesi de papers, medi ambient i esdeveniments), varen establir que el concepte de *career* inclou:

- a) els diversos papers que una persona assumeix al llarg de la seva vida;
- b) els medis en els quals viu, aprèn, treballa i es compromet en activitats de lleure, i
- c) els esdeveniments significatius en el curs de la vida, com l'entrada a l'escola, el canvi d'ocupació, el casar-se, el jubilar-se, etc.

2. *Vocational education* té un sentit més restrictiu, ja que es refereix a l'aprenentatge d'habilitats i al coneixement relatiu i la comprensió social d'una ocupació específica o a grups d'ocupacions relacionades entre si (Sears, 1982). Se circumscriu, doncs, a un període de temps determinat i s'orienta cap a l'aprenentatge d'habilitats específiques d'actuació professional.

i l'altre, nord-americà, i, com veurem més endavant, hi ha diferències de grau en la realització pràctica de l'orientació vocacional en aquestes dues àrees d'influència.

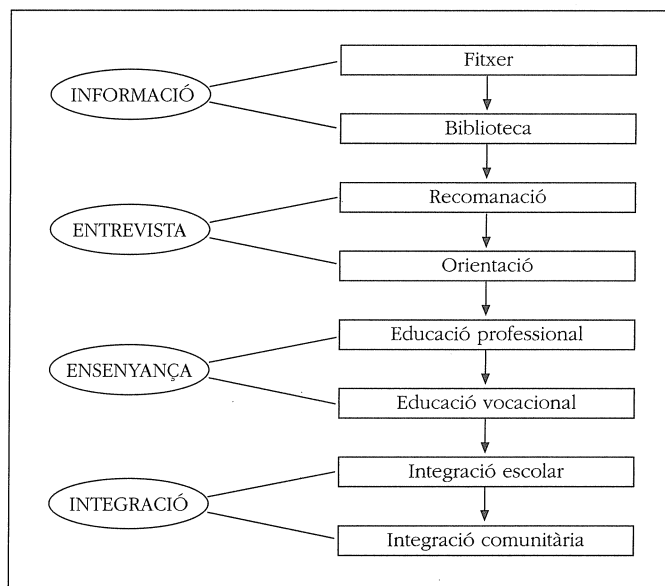
1.2.1. La descripció de Watts. Evolució de l'orientació a l'escola

Resulta particularment interessant l'estudi sobre l'evolució de la concepció d'orientació professional que ens ofereix Watts (1988). Per ell, i com a resultat d'un estudi realitzat en col·laboració amb Plant i Dartois (Watts, Plant i Dartois, 1988), en l'evolució de l'orientació professional a l'escola es poden diferenciar quatre estadis, cada un d'ells subdividit en dues etapes. L'estudi es basa especialment en el model d'orientació educativa anglès, però és fàcilment generalitzable al desenvolupament que s'ha produït en l'orientació oferta a les escoles dels països desenvolupats.

En un principi, el centre escolar procura proporcionar *informació* adequada relativa a les professions. La base teòrica d'aquesta actuació és molt clara i senzilla: l'elecció que fa l'alumne es veu afavorida amb l'increment de la informació professional que l'alumne posseeix. Inicialment els mitjans solen ser molt elementals, la informació disponible es guarda en un arxiu. Quan aquesta informació es classifica, s'estructura i, així, se'n facilita la consulta, s'arriba a l'etapa que Watt denomina *de la biblioteca*.

Que el centre disposi d'informació no és suficient; serà necessari que l'alumne (client d'aquesta informació) estigui motivat per consultar-la, sigui capaç de comprendre les dades que se li ofereixen i sàpiga connectar i seleccionar la informació disponible amb les seves necessitats personals. Assolir aquest estadi suposa ja una manera d'ajuda personal. És la que Watts denomina *conversació* o *entrevista*.

FIGURA 1
Evolució de l'orientació professional a les escoles (Watts, 1988)



Entre l'alumne i l'orientador s'estableix un contacte directe. L'orientador recull informació sobre l'alumne —a vegades amb l'ajut de tests psicomètrics—, sobre la base d'aquestes dades es fa una idea de l'alumne i, pel coneixement que té de les diverses professions, aconsella i recomana al subjecte les que li resulten més apropiades. En la relació alumne-professió s'ha introduït un tercer element —l'orientador— que ha resolt el problema de l'elecció.

Els perills d'aquest model són evidents:

— És dubtós que es pugui fer un diagnòstic amb objectivitat sobre les característiques personals del subjecte a partir d'una etapa exploratòria que sempre és breu.

— Cal preguntar-se si són suficients els sabers sobre professions que una persona pugui posseir —especialment en un món canviant com el d'avui— per legitimar-la per oferir el seu consell. A vegades es fa difícil assessorar sobre el món del treball per la dificultat dels especialistes en orientació d'estar al dia en una realitat laboral en evolució contínua.

— Hi ha una qüestió de fons: la limitació de la llibertat de l'individu quan la recomanació esdevé una imposició del criteri de l'altre.

— Quan es pren una decisió a partir del consell d'una altra persona, pot resultar que l'opció no es consideri com a pròpia i, conseqüentment, es dediqui poc esforç per assolir l'èxit i la satisfacció en un treball.

— A més, solucionar-li a l'escolar la presa d'una decisió és deixar-lo sense preparació perquè ell pugui resoldre les situacions múltiples a les quals haurà d'enfrontar-se al llarg de la seva vida.

Com a superació d'aquestes dificultats, es millora l'estadi d'entrevista, passant de la recomanació o el consell a l'*orientació* de l'individu, entesa com una acció no directiva i interessada, més que a diagnosticar i recomanar, a ajudar que l'escolar resolgui per si mateix el problema. El conseller ajuda l'alumne perquè prengui consciència i decideixi per si mateix.

Es tracta d'un avanç molt considerable, però com que la tasca orientadora es realitza de manera individual, es converteix en un procés molt lent i costós. Arribar a poder prendre les pròpies decisions suposa que l'alumne posseeixi ja uns coneixements sobre les opcions o alternatives que se li ofereixen, que posseeixi també unes habilitats per prendre decisions, que hagi viscut una sèrie d'experiències, etc. Aquesta maduresa social que proporciona el bagatge ara enunciat s'assoleix només al llarg d'un procés de desenvolupament.

El tercer estadi, *ensenyament*, fa referència justament a l'establiment d'una atenció professional a l'alumne al llarg del procés de decisió. Fins aquí l'orientació professional podia ser una activitat marginal dintre de les activitats escolars, fins i tot podia ser atesa per persones alienes o no gaire vinculades a l'equip escolar.

Quan s'assoleix aquest estadi d'ensenyança, l'orientació deixa de ser considerada com quelcom perifèric per convertir-se en una activitat central del programa educatiu. Es converteix en una llarga preparació del trànsit de l'escola a la vida per quan finalitzi la seva escolaritat i en una preparació per a totes les eleccions que haurà de continuar efectuant.

L'escola pot acollir-se a aquest model en diferent intensitat. Introduint, per exemple, una conferència o sessió d'orientació setmanal. Aquesta seria la subetapa que Watts denomina *educació professional*. Però l'educació vocacional autèntica seria el desenvolupament d'un programa estructurat i planificat per a la consecució de quatre grans objectius:

1. En el *coneixement de si mateix* el subjecte comprèn les seves capacitats (les seves potencialitats i dèficits), els seus interessos, les seves actituds i els seus valors. Precisa la classe de persona que un és, però, a més, fomenta una perspectiva dinàmica i fa que l'individu es pregunti qui aspira a ser.

2. *Conèixer les possibilitats que l'entorn ofereix* suposa endinsar-se comprensivament i experientialment en el món del treball i dels estudis de formació. I no només del treball remunerat, sinó en tota la gamma de rols laborals que pot exercir l'individu. A més, l'individu haurà de conèixer els requisits de formació que s'exigeixen i les recompenses i satisfaccions que el treball pot oferir-li.

3. *Prendre decisions* implica recollir i analitzar informació, establir probabilitats, preveure resultats, procurar-se solucions alternatives. Aquesta tècnica s'aprèn si hi ha un entrenament des de la di-

versitat de situacions que es plantegen al llarg de la vida escolar. Es tracta d'assolir maduresa per prendre decisions racionalment i desenvolupar estratègies efectives per a la presa de decisions.

4. *L'aprenentatge de la transició* és, de fet, l'objectiu final —permeteu-me la redundància. L'educació vocacional no es queda en la presa de decisions, sinó que prossegueix fins a la realització pràctica: com se sol·licita una feina, advertències que cal tenir en compte als inicis de la vida professional, com conservar una ocupació, el paper dels sindicats, etc. Tots aquests són temes d'aprenentatge que es concreten en aquest objectiu. L'alumne haurà de comprendre les implicacions i l'esforç d'adaptació o l'ajustament que suposa el traspàs de l'escola a la vida laboral.

El programa d'educació vocacional que anem explicant es concreta en activitats que impliquen treball en grup, projectes individuals, simulacions, visites, experiències directes de treball a temps parcial, etc. Quan un programa d'aquest tipus es du a terme en un centre escolar, sorgeix encara una inquietud de perfeccionament quan es constata que els joves reben influències pertinents no només de les intervencions orientadores intencionals, sinó també d'altres fonts del propi programa curricular: per exemple, quan a geografia aprenen les estructures socioeconòmiques de la indústria local, estan fent aprenentatges vocacionals; la pertinença a un club de fotografia proporciona exercitació en uns treballs concrets; la participació en una campanya d'assistència comunitària fa que s'experimentin els valors del servei social, etc.

Si tot aquest conjunt d'activitats s'uneix al programa instructivoeducatiu, s'assoleix el quart estadi: la *integració*.

D'acord amb aquest enfocament, no només l'orientador sinó qualsevol membre del centre està disponible per oferir educació vocacional. Aquesta integració pot assolir-se dins de l'escola (etapa d'*educació vocacional integrada escolar*), però encara queda una fita més complexa i ideal que és quan s'assoleix una integració comunitària (*educació vocacional integrada comunitària*), quan, traspassant els límits de l'escola, l'alumne pot fer servir per a la seva formació vocacional tots els recursos exteriors: pares, serveis de joventut, sindicats, empresaris, etc., cooperen en la formació del futur ciutadà, conjuntament amb els professors i especialistes orientadors. En relació amb aquests últims, Watts, emprant una imatge molt encertada, afirma que deixen el paper d'enciclopèdia i assumeixen el de centraleta telefònica i, així, connecten l'alumne amb la persona o font pertinent segons les necessitats manifestades, necessitats que l'orientador mateix l'ha ajudat a clarificar.

Podria interpretar-se que aquestes etapes o aquests estadis es donen necessàriament en l'ordre indicat. No és així. De fet, cada etapa reabsorbeix les anteriors i és base per a la següent. Tanmateix, en l'evolució de la implantació de l'orientació professional a l'escola es pot avançar a salts o tornar enrere si les circumstàncies contextuais ho recomanen: es pot passar directament de l'etapa rudimentària informació-fitxer a l'etapa d'entrevista-orientació, es podria accedir des de l'entrevista a la integració escolar i considerar que tots els ensenyats prendran part en l'orientació vocacional... Amb tot, hem de considerar que l'avanç, situar-se en un nou estadi, només es pot assolir si són disponibles els requisits de caràcter personal o funcional que caracteritzen aquest estadi.

1.2.2. *Una interpretació de Hoyt sobre l'evolució del moviment guidance*

Hoyt (1980) relata el desenvolupament del moviment d'orientació i indica que el concepte de *guidance* durant les dècades dels vint i dels trenta fou un concepte destacat a les escoles secundàries nord-americanes, entès com «ajuda als estudiants en la presa de decisions academicovocacionals». En aquest esforç d'ajuda s'involucraven tots els professors i la comunitat mateix. L'orientació es considerava com un concepte, no com un programa. El concepte es realitzava en l'educació.

Àfavorit per les normes legals i pels esforços de les associacions professionals, es produí durant els anys quaranta i cinquanta un increment constant d'orientadors. L'augment de professionals, consi-

derat de bell antuvi com un progrés positiu, suposà un cost que es concretà en la modificació dels principis inicials del moviment:

a) L'objectiu inicial prioritari havia estat ajudar a resoldre dificultats que sorgien en la relació entre educació i treball. Amb l'increment d'orientadors es va perdre el consens entre els professionals, que entengueren aquest objectiu només com una part de les seves responsabilitats.

b) Al començament de l'orientació estava ben establert com a concepte bàsic que l'esforç orientador era pròpiament de la comunitat més que del sistema escolar independentment, tot i que el professor de l'aula n'era l'agent clau. Doncs bé, la posició que s'adopta amb el creixement de professionals és que es tracta d'un esforç que correspon només a ells, no al sistema escolar. Es produeix així una baixa de la paraula *guidance* i ascendeixen *counseling* o *counselor*.

c) Molts orientadors es van adonar que l'ajuda que el *counseling* podia oferir anava molt més enllà del camp específic de la relació treball-educació. Sorgí així l'especialització (consellers en disciplina escolar, consellers en educació sexual, consellers en prevenció del consum de drogues, consellers en educació especial, etc.). La mateixa especialització portà a un aïllament del conseller i a la visió particularitzada i no global de la problemàtica escolar i professional.

Resultà, doncs, que a l'inici dels setanta, diverses dècades després del naixement de l'orientació educativa, es replanteja el paper de l'orientació en una societat molt diferent de la de 1930. L'aparició del *career education* com a moviment reformador és, en part, un retorn als principis que inspiraren l'orientació educativa inicial.

1.3. CAREER EDUCATION: L'EDUCACIÓ VOCACIONAL. ELEMENTS QUE AFAVORIREN EL NAIXEMENT I DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

Quins foren els elements que van estimular el naixement d'una nova concepció de l'orientació? Bàsicament foren tres causes conjuntament:

- La constatació de les deficiències de la formació per a l'accés i la incorporació al món laboral. En general, la desconexió entre l'escola i el medi.
- Els canvis tecnològics i actitudinals de la societat que modifiquen el sentit i el concepte de treball.
- Un afany de reforma educacional, en el moment que assumeix i procura superar les dificultats detectades.

1.3.1. Crítiques al sistema escolar

Volem fer notar que moltes de les crítiques que rebia l'educació nord-americana a l'inici dels setanta, i que van provocar que l'Oficina d'Educació dels Estats Units adoptés el 1974 com a política educativa l'educació vocacional, eren similars a la nostra realitat actual i que han fomentat la reforma educativa al nostre país. Per aquest motiu les enunciem en present i amb referències concretes al nostre context:

- Molts alumnes abandonen el sistema educatiu amb deficiències en la seva formació bàsica, la qual cosa els dificulta adaptar-se a una societat que canvia ràpidament. Aquest abandó és una manifestació clara de la falta de motivació cap als estudis. (Molts milers d'alumnes busquen treball al nostre país només amb el certificat d'escolaritat i sense preparació per a la transició al món laboral. És manifesta la seva pertinença majoritària a les classes menys afavorides socialment i culturalment. La prolon-

gació de l'escolaritat por agreujar el problema d'aquests escolars inadaptats. Resulta altament preocupant que abandonar l'escola suposi sovint un abandonament de la vida social: inadaptació, drogues, delinqüència, etc.)

— L'escolaritat postobligatòria actual —propedèutica d'estudis superiors o professionalitzadors— acull molts alumnes no predisposats a l'autèntica finalitat dels estudis esmentats, sinó que són als centres esperant que sorgeixi qualsevol col·locació indiferenciada. D'altra banda, molts joves que han seguit un període d'escolaritat prolongat i una preparació professional relativa, a causa d'oscil·lacions econòmiques, reconversions, etc., es veuen obligats a acceptar ocupacions per les quals mai no van sentir cap interès.

— Molts alumnes —bons alumnes— no comprenen o no veuen la relació entre els aprenentatges que l'escola els exigeix i el que faran en sortir del sistema escolar. Aproven cursos i se senten feliços en els seus estudis, com si tinguessin una finalitat en si mateixos. No es veuen com a futurs treballadors. Es donen casos en què després d'anys d'escolaritat amb un rendiment brillant; en arribar al final de l'escolaritat realitzen eleccions professionals precipitades. És una problemàtica subjacent en els darrers temps de permanència als centres escolars de formació.

— Els pares, el món dels negocis o de la indústria (empresaris) i les organitzacions del treball (tant patronal com sindicats) no tenen la intervenció necessària en el moment de planificar l'educació. Hi ha una dicotomia entre les funcions de l'escola i les funcions del treball. Els professionals de l'educació solen quedar-se sols quan planifiquen aspectes vocacionals.

— L'escola sol ser academicista, la preparació professional que ofereix és insuficient. No assumeix la responsabilitat d'assistir els individus en la planificació de la carrera, la presa de decisions, la preparació per entrar al món del treball. El creixement tecnològic incrementa la distància entre les exigències del sistema industrial i l'actuació del sistema educatiu. Sovint des de l'escola hi ha un desconeixement de possibilitats i d'ofertes.

— També s'ha acusat l'escola de servir la funció selectiva, i que en lloc d'obrir oportunitats contribueix a intensificar l'estratificació. Es diu que l'escola inverteix molt en els que perseveren en el sistema i assolixen els nivells superiors i que és negligent en preparar per a la vida activa els de menys possibilitats i els menys motivats o capacitats.

1.3.2. *Noves concepcions del treball*

L'atur com a problema social i psicològic s'ha generalitzat als països desenvolupats. Juntament amb la innovació continuada introduïda per la competència internacional, exigeixen cada vegada una qualificació professional millor.

Els empresaris es queixen que els alumnes sortits dels sistema escolar posseeixen poques de les habilitats que ells valoren: ells demanen un nucli bàsic de competències, però, especialment, l'habilitat d'adaptar-se als nous aprenentatges que el canvi o la innovació constant exigeixen. Busquen joves amb sentit de responsabilitat, autodisciplinats, amb un concepte alt de si mateixos, amb capacitat de treballar en equip, amb entusiasme i creatius (Herr, 1987).

Els empresaris apelen a l'abandó d'una ètica de treball, erosionada per diversos factors del sistema industrial i social. S'han perdut una sèrie d'actituds positives per al treball. Situen, a més, aquestes qüestions en una societat com la nord-americana, amb una composició multicultural i amb el problema social d'ocupar les masses d'immigrants. Avui, encara que sense virulència, ja s'està produint en el nostre propi àmbit l'aparició del fet multicultural: magrebís, gambians, etc. La realitat multicultural té una incidència en la problemàtica de la formació i de la integració social, tant dels adults immigrants com dels seus fills.

El treball en una societat que entra en l'era postindustrial no és considerat, en principi, com una obligació social, sinó més aviat com una necessitat fonamental del ser humà d'autorealitzar-se, de sen-

tir-se algú que fa quelcom i que sap que aquest treball satisfà les necessitats dels altres. En ser conscient que el seu treball és necessari, la persona se sent necessària a la societat. Observeu que aquesta manera d'entendre el treball val tant per al treball remunerat com per a activitats de temps lliure, activitats de voluntariat o treball de casa.

Aquesta versió humanista del treball avui pren una importància especial, ja que assolir un lloc de treball fix i remunerat sovint suposa períodes previs de treball en pràctiques o d'oferta voluntària sense remuneració. Des de la perspectiva de l'orientació, aquesta concepció del treball evita el perill de centrar-se massa en les necessitats de la societat, en l'eficiència o la productivitat, en detriment de les necessitats personals.

1.3.3. *La career education com a reforma educativa*

Una de les notes que han caracteritzat la *career education* americana des dels seus orígens i que suposa una superació del concepte de *guidance education* fou l'afany d'aconseguir que tots els alumnes rebessin els mateixos serveis d'atenció vocacional. Hi ha, doncs, una intencionalitat clara de reforma educativa i social.

En aquesta línia, també apunta el fort èmfasi que el moviment posa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La reforma de l'educació es produeix en relacionar aspectes ocupacionals del desenvolupament humà en tots els nivells d'aprenentatge i en tots els punts destacats de la instrucció acadèmica.

Pel que s'ha dit abans, que els alumnes fracassats pertanyen majoritàriament a les classes menys afavorides socialment i culturalment, és de reconèixer la càrrega de reforma en pro de la igualtat d'oportunitats que és pròpia de l'educació vocacional, que aspira a beneficiar tots els alumnes de tots els medis educatius.

Els canvis socioeconòmics i els corrents educatius i ideològics susciten la preocupació per aconseguir la igualtat d'oportunitats i ampliar les perspectives ocupacionals de tots els alumnes (Cornejo, 1986).

1.4. CONCEPTE D'EDUCACIÓ VOCACIONAL: DEFINICIONS

L'educació vocacional ha tingut diverses interpretacions. Alguns autors l'han entesa com una preparació per al món del treball. En d'altres casos se li atribueixen objectius centrats en l'economia i la productivitat, com la reducció de l'atur, l'augment de les rendes dels assalariats, el progrés de l'individu en el seu treball, etc. Altres li atorguen la missió més àmplia i integradora de preparar l'estudiant per als diferents rols que haurà de realitzar en la societat.

Fou Marland (Comissió d'Educació) el primer que desenvolupà el concepte d'*educació vocacional* el 1971. Proposà substituir el terme *vocational education* pel de *career education*, que en aquell moment encara s'entenia com una educació sobre les ocupacions.

Considerada des d'una perspectiva del desenvolupament global de la persona, l'educació vocacional ha de ser part integrant del programa d'estudis de tot alumne, s'ha de realitzar des del nivell elemental fins al final de l'escolarització i, fins i tot, més endavant si és necessari, i ha de permetre desenvolupar totes les habilitats requerides per a una vida eficaç i amb sentit.

Bujold i Fournier (1984) consideren que l'educació vocacional no té com a objectiu únic efectuar una elecció de professió. Es proposa objectius múltiples: ajudar l'estudiant a comprendre el mercat de treball a partir dels seus propis valors i les seves necessitats, entendre el funcionament de la societat en la qual haurà d'implícarse més endavant i desenvolupar estratègies de presa de decisions que li asseguran una major autonomia.

En principi, l'educació vocacional s'entengué com un programa educacional; més endavant es va

considerar com la totalitat de les experiències relacionades amb el fet vocacional, i més tard se la considerarà un moviment de reforma educacional i social. Es pot observar aquesta evolució en les definicions d'un autor tant significatiu com Hoyt, que era el president de l'Office of Career Education dels Estats Units:

Esforç integral del sistema educatiu i de la comunitat amb l'objectiu de familiaritzar els individus amb els valors d'una societat orientada cap al treball, per integrar aquests valors en el seu sistema axiològic personal i perquè, aplicant-los a la seva vida, el treball sigui més factible, més significatiu i més satisfactori per a cada individu. (Hoyt, 1972.)

La totalitat de les experiències a través de les quals un individu aprèn i es prepara per comprometre's en el treball, que es considera com a part de la manera de viure. (Hoyt, 1974.)

Esforç per concentrar l'educació i les accions de la comunitat en general a fi d'ajudar els individus a adquirir i utilitzar coneixements, habilitats i actituds necessàries per tal que cadascú pugui realitzar un treball significatiu, productiu i satisfactori com a part de la seva manera de viure. (Hoyt, 1977.)

Herr (1972) fou qui proposà que el sistema educatiu s'unifiqués entorn dels principis de l'educació vocacional des de l'escola primària fins a l'educació superior. D'aquesta manera, el moviment es converteix en una reforma.

Així doncs, la fita del *career education* nord-americà és establir el nexa escola-treball des dels inicis de l'escolarització de l'alumne, establint un procés gradual d'adquisició de coneixements, actituds, valors i habilitats que li permetin afrontar no només la seva elecció vocacional i ocupacional, sinó també els canvis continus als quals es veurà sotmès al llarg de la vida, tant per l'impacte de les noves tecnologies com per la pròpia evolució social, cultural i econòmica (Rodríguez Espinar, 1985).

Segons Rodríguez Espinar (1991), la conceptualització correcta de l'educació vocacional és marcada per la definició apareguda als EUA a la Llei 93-380 del 1974 (Herr i Cramer, 1979, p. 36-37). Es tracta d'un procés educatiu dissenyat amb els objectius següents:

- Aconseguir una relació més estreta entre escola i societat.
- Relacionar el programa escolar amb les necessitats de l'alumne per tal que pugui participar com a membre actiu i eficient en la societat.
- Proporcionar oportunitats per a l'orientació i el desenvolupament vocacional de tots els alumnes i membres de la societat.
- Estendre el procés educatiu més enllà del marc escolar i acostar-lo al món del treball i a la comunitat.
- Promoure flexibilitat en actituds, destreses i coneixements per ajudar l'individu a enfrontar-se amb el canvi accelerat de la societat d'avui i de demà.
- Eliminar la distinció entre l'educació amb propòsits professionals i l'educació general acadèmica.

A les consultes que realitza la National Career Education Leader's Communication Network (Hoyt, 1987, i Hoyt, 1989), els seus membres prioritzen en l'ordre següent les definicions de *career education*:

- Ajuda a les persones per al coneixement i la comprensió del fet vocacional, per a l'exploració vocacional i per a la presa de decisions vocacionals. (En aquesta definició, cal apreciar que *educació vocacional* es pren com a sinònim d'*orientació vocacional*.)
- Equipar les persones amb habilitats generals per aconseguir ocupació.
- Relacionar l'educació i el treball.
- Afavorir l'associació entre el sector productiu privat i el sistema educatiu.
- Infondre èmfasi vocacional a les aules.
- Fer del treball una part significativa de l'estil de vida total.

— Reduir els biaixos o estereotips de l'elecció vocacional i, per tant, protegir la llibertat del que realitza l'elecció vocacional.

Com ho plantegen Hoyt i Shylo (1987), és quan tots aquests components es reuneixen en un esforç organitzat, integrat i sistemàtic que pot afirmar-se amb propietat que té lloc l'educació vocacional.

En aquelles enquestes es posa també de manifest que el terme *career education* com a denominació del moviment podria arribar a ser substituït per *career development education* o *life career education*.

1.4.1. *Principis o línies d'acció de l'educació vocacional*

Després del que hem exposat, podem sintetitzar els principis o les línies d'acció de l'educació vocacional de la manera següent:

— Incrementar la relació entre l'escola i la societat, i aconseguir una participació conjunta del sistema educatiu i el medi comunitari en general.

— Relacionar els currículums escolars amb les necessitats que es plantegen a les persones per ser membres actius i eficients de la societat. Això significa considerar el desenvolupament vocacional a tots els programes i totes les activitats escolars.

— Proveir oportunitats d'assessorament, d'orientació i de desenvolupament vocacional per a totes les persones.

— Expandir el concepte del procés d'educació més enllà de l'escola, i connectar-lo amb el món del treball, dels empresaris i de la societat en general.

— Afavorir la flexibilitat de les actituds, les habilitats i els sabers per capacitar les persones per enfrontar-se, adaptar-se i actuar amb desimboltura en un món de canvis accelerats.

— Eliminar la distinció entre dos tipus de formació escolar, una que persegueix fins acadèmics i una altra que persegueix fins professionals. (Tractem l'educació vocacional a l'escola i és obvi que des d'una perspectiva integradora no es pot aïllar de les dimensions personal i escolar que té l'orientació.)

1.4.2. *Objectius operatius de l'educació vocacional*

Hoyt (1978) oferí una definició operativitzada de l'educació vocacional en deu habilitats, coneixements o actituds que faciliten l'adaptació en la societat professional i tecnològica actual:

1. Una formació acadèmica de base sòlida en lectura, comunicació oral i escrita i en matemàtiques. Es tracta dels mínims imprescindibles per aconseguir qualsevol contracte laboral.

2. Possessió de bons hàbits de treball: puntualitat, afany de perfecció, honestetat, responsabilitat, esperit d'iniciativa, organització i racionalització del temps, etc. Cal que quedi establert que el treball ben fet ja és una recompensa en si mateix.

3. Conjunt de valors laborals, personalment significatius, que motivin l'individu cap al treball. Per exemple: independència, seguretat en l'ocupació, relació social, altruisme, disponibilitat de temps lliure, remuneració, etc.

4. Coneixements bàsics del sistema econòmic i de l'organització del treball.

5. Habilitats per a la presa de decisions.

6. Coneixements de si mateix i coneixement de les possibilitats del món escolar i del treball: aptituds i habilitats requerides per a l'ingrés i el progrés en un treball, oportunitats que el medi ofereix, etc.

7. Habilitats per buscar, trobar i mantenir una ocupació.

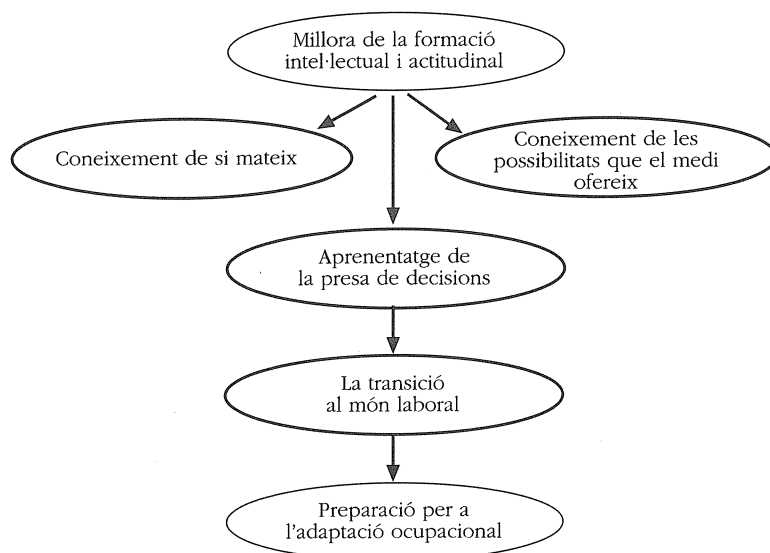
8. Habilitats per a l'ús productiu del temps lliure: treball no remunerat, incloent-hi el treball de voluntariat i el treball a casa.
9. Capacitació per combatre els biaixos i estereotips que priven o limiten la llibertat en les eleccions escolars i professionals. Es tracta d'evitar idees preconcebudes o percepcions errònies de la realitat.
10. Aptituds per humanitzar el propi treball, és a dir, que el treballador sàpiga trobar dignitat personal i satisfacció en el seu treball quotidià.

2. DIMENSIONS DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

En arribar a aquest punt, hem establert una correspondència entre els deu objectius esmentats de l'educació vocacional de Hoyt amb les quatre dimensions del model evolutiu d'elecció ocupacional (*self-awareness*, *opportunity-awareness*, *decision-learning* i *transition-learning*), a les quals ens hem referit en la descripció de Watts i que ja se citaven al *Schools Council Career Education and Guidance Project* (1973).

Força d'aquests deu coneixements, aquestes habilitats o actituds es corresponen directament amb aquelles quatre dimensions. Alguns dels punts enunciats per Hoyt que no hi tenen una correspondència directa (habilitats acadèmiques bàsiques, bons hàbits d'estudi i valors laborals significatius) els hem agrupat sota l'epígraf de «millora de la formació intel·lectual i actitudinal» i els altres dos objectius (ús del temps lliure i saber humanitzar el treball) els hem sintetitzat com a «preparació per a l'adaptació ocupacional». En resulta, així, el model ampliat que presentem gràficament a continuació:

FIGURA 2
Objectius generals de l'educació vocacional



Aquest model és el que ens servirà en la vessant pràctica d'aquest treball, a l'hora de dissenyar activitats. Ara exposem com interpretem les dues funcions que hem afegit a l'esquema:

a) Millora de la formació intel·lectual i actitudinal. El desenvolupament personal i professional al llarg de la vida és condicionat en la nostra societat per la qualificació de base que la persona adquireix. El

paper de les habilitats intel·lectuals bàsiques (llegir, escriure, calcular) en la nostra societat tecnològica segueix essent primordial. (Actualment se senten veus crítiques que denuncien un empobriment generalitzat del nivell d'adquisicions instrumentals i culturals per part de l'alumne en l'escolaritat obligatòria.)

Quan els continguts escolars es relacionen amb la realitat de l'entorn estem en la línia d'una instrucció de qualitat. Al mateix temps, cal fomentar aquells valors i aquelles actituds que faciliten la ubicació de la persona en la societat tecnològica i que la facin sentir-se motivada a participar-hi com a membre productiu.

b) *Preparació per a l'adaptació ocupacional.* En afegir aquesta dimensió pretenem ressaltar que l'educació vocacional depassa el període escolar. Encara que aconseguir una ocupació pugui semblar l'objectiu més immediat de l'acció orientadora, aquest no conclou amb l'escolaritat reglada, ha de prosseguir en l'etapa postescolar i ha d'acompanyar l'individu en les etapes successives de la seva vida. La preparació per saber afrontar situacions desfavorables, conèixer com conservar una ocupació, com preparar-se per saber acceptar i reaccionar davant un canvi o una reconversió laboral, etc., són concrecions d'aquest objectiu general.

Ha d'incloure també tot el que suposi «saber fer més humà el treball»: l'estudi i la comprensió de l'organització del treball, el coneixement de les possibilitats i maneres legítimes de promoció professional, la distribució harmònica entre treball i temps lliure, etc., seran accions que faran que la persona se senti més realitzada, més lliure i més feliç. No oblideu que el treball ha passat de ser considerat com el paper central de la vida a ser considerat com un aspecte central de la constel·lació de papers que la persona desenvolupa durant la vida. Els sabers, les actituds i les habilitats que s'adquireixen a l'escola poden ser una preparació remota per a l'adaptació ocupacional.

3. ROLS DE LES PERSONES QUE INTERVENEN EN L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

Ja s'ha dit que l'educació vocacional autèntica ha de suposar l'acció conjunta de diversos mediadors. L'escola no pot assumir en solitari el repte de la implementació de l'educació vocacional. Quina és la col·laboració requerida als ensenyants, als pares, als representants del món laboral i als orientadors en la consecució dels objectius de l'educació vocacional? Com es concreta aquesta col·laboració?

La funció bàsica dels *professors* o *ensenyants* serà que els alumnes aconseguixin l'aprenentatge significatiu dels conceptes instrumentals i culturals, el domini de tècniques i procediments i el desenvolupament d'actituds i de valors. Procuraran, doncs, bàsicament, el millorament del rendiment escolar, faran que els alumnes comprenguin la importància o utilitat per al treball de les matèries que els ensenyen i estimularan el desenvolupament de bons hàbits de treball.

Hauran de relacionar les assignatures amb les implicacions laborals del futur de l'alumne i amb les necessitats com a ciutadà. El gran problema que es presenta, com ho explica Moor (1976), és que el professorat pateix una manca de coneixement de les múltiples ocupacions o els llocs de treball del món laboral aliens al sistema educatiu.

També podran afavorir la presa de decisions, i per fer un entrenament en aquest sentit podran aprofitar la diversitat de projectes o d'activitats escolars que requereixen escollir opcions entre diverses alternatives.

Poden, així mateix, cooperar per fer que desapareguin estereotips per raó de sexe, classe social, etc., a l'hora de l'elecció, i ajudar a la clarificació dels valors del treball.

Els *pares* i l'*entorn familiar* tenen un paper primordial en la formació del concepte de si mateix i en l'adquisició de valors i d'actituds. Així, l'adquisició d'hàbits de treball, la comprensió i el significat del treball, poden originar-se en l'exemple familiar. L'estatus socioeconòmic de la família encara influeix el futur laboral de l'individu.

La participació dels *representants del món del treball* al «laboratori d'aprenentatge vocacional» que la comunitat hauria d'oferir a l'alumne és bastant difícil i requereix una sensibilització social profunda.

(*L'adopt a school* nord-americà, estratègia molt difosa en aquell àmbit, suposa una associació estreta de l'empresa i l'escola. Aquí encara som al nivell de visites escolars a les fàbriques o els tallers.)

La cooperació es pot estendre des de la creació de serveis d'orientació professional per a escolars, l'assessorament del professorat o l'intercanvi d'informació empresa-escola que faciliti un disseny del currículum, fins a l'oferiment de places per fer pràctiques laborals. Quan s'aconsegueix la implicació sistemàtica dels empresaris en l'educació vocacional, els han de correspondre prioritàriament tasques dirigides al coneixement del sistema laboral i de les habilitats per cercar, obtenir i conservar una ocupació.

Repetim que l'acció dels representants del món laboral, la vinculació amb empreses de diferents sectors —indústria, agricultura, construcció, transports o serveis— suposaria la clau de l'arc de l'educació vocacional que potenciarà l'acció dels altres agents implicats en la formació.

En la cooperació del món laboral amb l'escola trobem a vegades l'acció de l'administració municipal o d'altres institucions que actuen com a intermediaris en aquesta tasca. L'experiència del Servei Local Escola Treball de l'Ajuntament de Badalona n'és un exemple (Rifà i Sopena, 1990).

Quins papers li corresponen a l'orientador? L'*orientador* o *conseller escolar*³ exerceix una diversitat de funcions en la implementació de l'educació vocacional.

El rol tradicional de l'orientador ha estat reactiu, és a dir, oferir serveis de consell o d'assessorament quan se'l requeria. En l'educació vocacional ha d'adoptar un rol proactiu, essencialment en tres dimensions: planificació i disseny de programes, execució i avaluació.

Cap dels camps vocacionals li ha de ser aliè, encara que certes funcions les realitzarà directament, en tasques com: ensenyança de tècniques d'autoconeixement, desenvolupament d'habilitats de presa de decisions, exercitació en la clarificació de valors, etc. En altres camps la seva intervenció serà indirecta o de coordinació (per exemple: organitzar seminaris amb pares perquè a casa es continuï l'orientació vocacional), o bé es limitarà a participar amb altres membres de la comunitat educativa. Ell és qui ha d'assumir el lideratge dels programes d'orientació vocacional. Com veiem, les funcions clàssiques d'exploració, informació i consell han quedat molt ampliades.

El paper preeminent l'assumeix en les tasques d'assessorament i de coordinació:

— Ajuda els professors proporcionant-los materials i activitats per al desenvolupament de l'educació vocacional, i assessora els ensenyants en temes com, per exemple, valors del treball, presa de decisions, disseny curricular, etc. Es tracta, en definitiva, d'ajudar els membres del claustre a comprendre els conceptes d'educació vocacional i incloure la mediació en el desenvolupament vocacional en el procés d'ensenyança i aprenentatge.

— Assisteix els administradors en la comprensió de conceptes d'educació vocacional i participa en l'avaluació de resultats.

Herr (1980) extreu una síntesi general de les diverses llistes de funcions de l'orientador:

- Proporcionar serveis de consell vocacional individualment o en grup.
- Atendre consultes de pares, de professors i de la comunitat.
- Disseny, desenvolupament i avaluació de programes.
- Direcció de la infusió de continguts d'educació vocacional al currículum.
- Coordinació de les activitats d'educació vocacional dintre de l'escola i de les que es desenvolupen en col·laboració amb la comunitat.

3. El conseller escolar en el sistema nord-americà el podem considerar l'equivalent d'un orientador de centre o del professional orientador que dirigeix el departament d'orientació d'un centre en el nostre àmbit.

4. L'OPCIÓ SOCIAL I IDEOLÒGICA DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

Com en tota opció educativa, l'adopció de l'educació vocacional pot tenir un paper sociopolític: tot programa d'educació vocacional pot adquirir una dimensió ideològica subjacent, especialment quan es tractin qüestions de grups especials com, per exemple, aturats, minories ètniques, dones que cerquen feina, etc.

En aquesta línia, Watts i Herr (1976) assenyalen quatre alternatives possibles:

- L'educació vocacional es pot convertir en agent de control social si s'encarrega d'adaptar l'individu a les oportunitats prefixades per a ell o els de la seva classe.
- Radicalment diferent a l'anterior, pot actuar com a agent de canvi social quan procura que se superin les limitacions imposades per l'estructura social.
- Una tercera possibilitat és la de subordinar les necessitats socials als canvis i progressos individuals.
- Finalment, pot adoptar un objectiu no directiu i afavorir que l'estudiant sàpiga examinar el ventall d'oportunitats i que actuï segons el seu sistema de valors.

Ja abans, en conceptualitzar l'educació vocacional com a moviment de reforma, tot i que la neutralitat és una opció utòpica, hem establert que aquesta manera d'intervenir educativament no ha de convertir-se en bandera de cap ideologia o posar-se al servei de determinats grups de pressió. Hem introduït aquest apartat breu perquè considerem que l'acció de diversos agents requerirà una delimitació molt explícita de les finalitats educatives.

5. ELS PROGRAMES D'EDUCACIÓ VOCACIONAL

5.1. DIFERÈNCIES ENTRE ELS PROGRAMES D'EDUCACIÓ VOCACIONAL D'ESTATS UNITS I D'EUROPA

La realització en la pràctica de l'educació vocacional pels orientadors americans i els dels seus països d'influència implica que els currículums s'impregnen d'educació vocacional. Recordeu que el moviment d'educació vocacional està molt lligat a reforma educativa.

Els programes d'educació vocacional se situen en un enfocament orientador preventiu, ja que es realitzen des d'edats molt joves, i els aprenentatges escolars s'encaixen amb les necessitats futures de preparació per al treball i l'accés a la vida laboral.

S'equipa l'alumne amb una sèrie d'habilitats per a la vida, *likeskills*, entre les quals destaca la de ser conscient de la pròpia identitat com a ciutadà treballador i que la seva professió ha de servir a la societat. Així, el nucli de l'educació vocacional, al mateix temps que és una educació per als moments de transició, es converteix en una educació per a la vida.

En canvi, els orientadors britànics i els d'alguns països de la Comunitat Europea organitzen i structuren l'educació vocacional en forma de programes additius, com una matèria més del currículum, no integrats en les disciplines escolars i dirigits especialment a l'educació vocacional secundària. L'objectiu que es proposa és més limitat i pretén que l'adolescent formuli i dugui a terme una decisió vocacional. Així, la conceptualització de l'educació vocacional és quelcom més restringida en el sistema britànic que en el nord-americà (Rodríguez Moreno, 1989).

5.2. ESTRATÈGIES I ACTIVITATS EN ELS PROGRAMES D'EDUCACIÓ VOCACIONAL. MODEL QUE ES POT ADOPTAR

Els programes integrats en els quals l'educació vocacional s'incorpora al currículum poden adoptar diverses estratègies (Law, 1981):

- a) *Infusives*. Disseminació dels conceptes vocacionals per tota l'extensió de totes les assignatures i activitats curriculars. Els conceptes vocacionals es fusionen en el programa.
- b) *Additives*. Inclusió en l'horari escolar, com una assignatura més, de les sessions dedicades a qüestions vocacionals, o bé mitjançant curssets de durada curta. És una mena de suplement de la programació escolar i sol centrar-se en la preparació per a la presa de decisions i la transició de l'escola al treball.
- c) *Mixtes*. Aquesta alternativa combina les dues anteriors i situa l'orientació vocacional en algunes assignatures, com les de ciències socials i humanístiques.

En una fase d'inducció de l'educació vocacional als centres escolars d'educació secundària, que és el nivell que coneixerà una reforma notable al nostre país, ens inclinem pel model mixt per diverses raons:

- Permet aprofitar i perfeccionar les accions que s'han realitzat fins ara a les nostres escoles.
- El model ideal d'infondre els objectius de l'orientació vocacional en el desenvolupament del currículum, estudiant i utilitzant les implicacions vocacionals de les matèries escolars, és molt atractiu: aprofitar la classe de llengua per ensenyar-los a emplenar formularis o redactar instàncies o peticions, aprendre la confecció de pressupostos a la classe de matemàtiques, o utilitzar el contingut de l'àrea de geografia per adquirir coneixements sobre la indústria local i les taxes d'ocupació i desocupació, etc., són intervencions escolars interessants que no descartem. Es possibilita, així, l'establiment d'una relació entre la teoria i la pràctica d'allò que s'ensenya, i es vivifiquen els aprenentatges, ja que es manté una connexió constant entre el que s'aprèn i el nivell d'aplicació que allò après té a la vida quotidiana.

Però la dificultat que s'intueix és la impossibilitat de poder vehicular per aquesta via tots els coneixements vocacionals que l'alumne requereix. A més, en la pràctica, les tasques de coordinació poden requerir tant de temps que resultin ser un fre a l'esforç del professorat.

- Resulta que, a la llarga, el model mixt s'imposa, ja que és forçós combinar activitats extraescolars amb les específiques de les assignatures a l'aula en situacions com períodes de pràctiques o altres formes d'experiència laboral, visites, etc.
- Es poden escollir aquelles assignatures en les quals el contingut s'adeqüi més a l'acció d'orientació vocacional, i vincular aquells professors que se sentin més motivats per educar segons els principis del moviment d'educació vocacional.
- Es podria afegir que la solució mixta facilita estratègies pròpies del model d'assessorament, per exemple, amb l'ajuda de «paraprofessionals» com en el *peer counseling*, on els propis companys, amb una preparació adequada, poden assumir funcions que potenciïn i multipliquin l'esforç orientador.

Hem d'admetre que el nivell d'infusió en la posada en pràctica de l'educació vocacional s'assoleix en poques ocasions. Pot afirmar-se que, fins i tot en països amb tradició sòlida en l'orientació vocacional i amb recursos materials i humans suficients, són una minoria les escoles que arriben a l'ideal de la integració i d'una educació vocacional cooperativa autèntica.

5.3. LES ACCIONS D'EDUCACIÓ VOCACIONAL DES DEL CURRÍCULUM EN CADA UNA DE LES DIMENSIONS DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

Recordem que hem establert sis dimensions:

- Millora de la formació intel·lectual i actitudinal.
- Coneixement de si mateix.
- Coneixement de les possibilitats de formació acadèmica i sociolaborals que ens ofereix el context.
- Aprenentatge per a la presa de decisions.
- Preparació per a la transició escola-treball.
- Preparació per a l'adaptació ocupacional.

Inicialment eren quatre les dimensions establertes. La millora de la formació intel·lectual i actitudinal es realitza en el treball normal a l'aula; la preparació per a l'adaptació ocupacional, com veurem, d'alguna manera depassa la influència orientadora des de l'escola. Així, aquelles quatre dimensions podem dir que conformen el nucli essencial de l'educació vocacional.

Estimular l'exploració i el coneixement de si mateix i adquirir informació sobre el món socioprofessional i sobre el sistema educatiu incrementen la maduresa vocacional, que permetrà una elecció més responsable i una preparació idònia per a una entrada compromesa a la vida laboral activa.

Procurar un coneixement realista de si mateix i informar-se sobre les oportunitats de formació i laborals que el context ofereix suposa un estudi exploratori, entès com l'inici d'un procés seqüencial «divergent» que ens porti a acumular força informació, com més millor. Després hi haurà un estadi de selecció, de prendre en consideració només la informació rellevant; des d'aquest estadi «convergent» s'arribarà a la presa de decisions i a una constatació de la bondat de l'opció en el trànsit i l'accés al treball.

És obvi que l'acció que puguin exercir els professors a l'escola actuant des del currículum és d'una intensitat diferent en cada una d'aquestes dimensions.

És ben segur que en les dimensions «coneixement de si mateix» i «coneixement d'estudis i professions» és on resulta més accessible accedir-hi des de les diverses matèries. Ho confirmarà el fet que les activitats suggerides s'acumulen molt en aquestes dues dimensions.

5.3.1. *Millora de la formació intel·lectual i actitudinal*

Abans ja ens hem referit a la importància de garantir una formació de base i actitudinal sòlida per preparar la persona per al seu itinerari laboral i vital.

Les activitats dirigides a la consecució d'objectius en aquesta dimensió formativa són les pròpies de les programacions escolars que els docents estableixen per a cada àrea o assignatura, i que deriven de principis educatius com el de posar atenció especial en l'adquisició dels aprenentatges essencials o els mal anomenats *aprenentatges instrumentals*, i l'ideal d'aconseguir una formació integral de l'individu. Tot el que suposi una millora de la instrucció o l'increment del rendiment, com l'augment de la motivació per aprendre, oferir un aprenentatge experiencial i significatiu, afavorir hàbits d'estudi, el tractament metacognitiu (ensenyar a aprendre a aprendre), etc., ha de suposar una preparació vocacional millor.

S'han de cultivar totes les capacitats de l'individu (fluència lingüística, comunicació interpersonal, coneixements i procediments matemàtics, habilitats físiques, música, arts, etc.) i fomentar o recuperar i potenciar valors i actituds d'esforç i responsabilitat (afany d'assolir prestigi, foment de la creativitat, desenvolupament de la capacitat d'iniciativa, millora de les destreses socials, etc.). Altres valors o actituds que poden cultivar-se a l'aula, com el gust pel treball ben fet, la responsabilitat de completar una tasca en un termini fixat, la no-malversació del material i tenir cura de l'utilatge, l'autocontrol en cir-

circumstàncies adverses, etc., són igualment una preparació remota per al futur laboral i ocupacional de la persona.

La idea clau de l'educació vocacional de fondre la preparació per al treball i per a la vida en el procés instructiu escolar està en concordança amb el principi pedagògic clàssic de vincular els aprenentatges amb la realitat socioambiental i laboral. De fet, és una manera d'actuar que no representa cap novetat per als docents i educadors bons i per a les escoles bones:

— Realitzar a classe de llengua i literatura activitats com: estudi de notícies de premsa, assaigs, anuncis relacionats amb el treball, fer resums de novel·les i biografies per indicar sistemes de desenvolupament de les carreres i professions, representar entrevistes amb empresaris imaginaris, correspondència relacionada amb sol·licituts de treball o resposta d'un empresari que refusa o accepta una sol·licitud, redaccions sobre feines imaginàries o reals o sobre aspectes dels estils de vida que suposa l'ocupació en diferents treballs, etc. (Rodríguez Moreno, 1987).

— A classe de geometria són clàssics els problemes que relacionen l'estimació i els càlculs d'àrees de superfícies planes amb les rajoles necessàries per recobrir-les o amb la quantitat de pintura que hem de comprar si volem pintar-les, o l'aplicació del càlcul de volums als treballs de decisió del millor sistema de calefacció d'un local o una vivenda. En general, si evitem una formalització excessiva, molts temes de matemàtiques són d'utilitat immediata: des de comprendre el descens del poder adquisitiu d'un capital en un dipòsit bancari a causa de la inflació, fins a operar amb dades —que es poden seleccionar d'entre les que facin referència a qüestions ocupacionals en diferents sectors laborals, en l'exercitació per a l'aprenentatge de tècniques estadístiques.

— En d'altres àrees (tecnologia, ciències socials, educació plàstica, etc.), fàcilment s'hi poden integrar continguts vocacionals que ajudin a aconseguir una millor preparació intel·lectual i actitudinal per actuar amb llibertat en el context social o vital futur (per exemple: eines o màquines, fer reparacions senzilles, influir en els altres per obtenir-ne la cooperació, reconèixer els punts de vista dels altres, etc.).

També en les metodologies utilitzades pels professors, podem trobar-hi la intencionalitat formativa que denominem *educació vocacional*. Per exemple, entrenar-se en el treball en equip en la realització de tasques escolars segurament produirà una transferència del treball en cooperació amb altres, que quasi sempre es dona en l'activitat laboral.

Així mateix, les tasques complementàries de l'escola poden facilitar l'educació vocacional. Pensem, per exemple, que la revista escolar que sol publicar-se als centres pot ser un bon òrgan per difondre informació vocacional: notícies i avisos, entrevistes, etc., o publicar dades o debats sobre temes vocacionals.

5.3.2. *Coneixement de si mateix*

La sàvia sentència «coneix-te a tu mateix» és nuclear en l'educació vocacional. El coneixement de si mateix i el coneixement de l'entorn en «construcció» contínua produiran la persona adaptada i, en definitiva, la persona feliç.

Es pot portar aquí tot el que es refereixi a l'important tema de l'autoconcepte. Recordem que, per Super, el desenvolupament d'una persona és la realització de l'autoconcepte, és traslladar la idea que es té de si mateix al camp ocupacional i vital.

L'autoconcepte comença a desenvolupar-se durant la infància i mai és acabat del tot. L'etapa de l'adolescència és molt important en la conformació de l'autoconcepte, quan la reflexió sobre si mateix ajuda a integrar les diferents autopercepcions en els diferents rols. En la formació de l'autoconcepte influeix la manera com hom creu que els altres el consideren, el jo social, i també la manera de ser a la qual s'aspira, el jo ideal.

L'autoconcepte positiu, l'autoestima, es troba a la base de les conductes i els comportaments de la persona. La influència d'un coneixement autèntic de si mateix serà fonamental per arribar a prendre decisions realistes. Totes les activitats que condueixin a millorar la maduresa del jove i, especialment, la maduresa vocacional cooperen en la realització d'aquest objectiu general. Com més gran sigui la maduresa vocacional, més adequades seran les decisions.

A més, l'enfocament vocacional actual estableix que, més que limitar-se a l'anàlisi de les oportunitats que l'entorn ofereix, és l'individu qui decideix el que vol ser a la vida. «El que vol ser», no «el que vol fer»; el «fer» és una conseqüència, no un objectiu: és la personalitat total que es desenvolupa per adaptar-se ulteriorment a la professió. És evident que en aquesta perspectiva cal partir d'un coneixement correcte de si mateix.

L'estudi i exercitació de les matèries escolars poden ajudar a identificar capacitats o habilitats que hom posseeix. La fluència lingüística es constata a llengua i literatura; la comprensió espacial es detecta segons la facilitat o dificultat en els temes de geometria; la creativitat es manifesta a l'àrea d'educació plàstica o de música; el raonament lògic, a matemàtiques, etc.

Per tal que un mateix es conegui millor, en la intervenció especialitzada per l'orientador, es poden utilitzar els tests o inventaris d'aptituds, d'interessos, de personalitat, etc. Hi ha proves d'aquest tipus ben validades i estandaritzades, d'eficàcia provada, sempre que se'n faci una interpretació científica i prudent.

Cada dia augmenten els instruments autoaplicables i autoavaluables, sovint en suport informàtic (l'ordinador pot ajudar en una primera fase de l'orientació, però sempre quedarà el contacte directe, l'entrevista personal, que en l'orientació no pot ser suplida).

Però sovint es constata que els resultats d'un test, en si mateixos, proporcionen només una informació preliminar. És per aquest motiu que, en relació amb la dimensió de coneixement de si mateix, proposem algunes activitats que s'inicien amb la resposta individual de qüestions on s'expliciten trets personals, però que continuen amb un debat o una discussió entre els membres del grup, ja que considerem que aquesta segona part de l'activitat, que permet un contrast de característiques i opinions diverses, és enriquidora, perquè ajuda a l'adquisició d'un autoconcepte realista i al reconeixement de la diversitat humana.

En resum, totes les activitats que el professor organitzi en el context diari de l'aula han de tendir que l'alumne assoleixi aquest millor coneixement de si mateix. Els dots educadors i la delicadesa de tracte han d'afavorir la conscienciació i el desenvolupament de coneixements i d'actituds positives cap a si mateix i en relació amb els altres, i, al mateix temps, han d'evitar frustracions o sobrevaloracions, ja que durant uns anys tan complexos des del punt de vista evolutiu com són els de l'educació secundària obligatòria a la qual fem referència poden tenir efectes molt greus.

5.3.3. *Coneixement de les possibilitats de formació acadèmica i sociolaborals que ofereix el context*

El coneixement del context es bifurca en dues direccions interrelacionades:

- Coneixement de les professions: característiques, condicions, possibilitats d'ocupació, etc.
- Coneixement de les possibilitats de formació per accedir-hi. Possibles estudis.

Informar sobre les oportunitats formatives i explorar les possibles ofertes de treball que l'entorn sociolaboral ofereix als joves ha estat una de les funcions tradicionals dels especialistes en orientació. (Cal precisar que l'entorn o el context sociolaboral des de temps ençà està en creixement constant: de l'àmbit tancat local o comarcal d'abans, avui som en un territori laboral molt ampli, regional, nacional i europeu. Així, els nois i les noies d'avui han d'estar informats de les possibilitats de formació i d'ocupació del seu entorn immediat, però també de l'entorn que comprèn els països veïns o els europeus.)

Per donar a conèixer el món del treball, els tipus d'activitats que s'han realitzat (per ordre creixent d'implicació activa de l'alumne i major acostament a la realitat) són:

- Informació mitjançant fulletons o llibres, és a dir, consulta de material escrit que tracti sobre el treball i el medi laboral.
- Xerrades informatives (que poden ser desenvolupades per treballadors o professionals que acudeixen a l'escola).
- Material audiovisual: principalment films sobre diferents àrees ocupacionals.
- Simulacions o *role play* de tasques laborals.
- Visites a centres de producció, indústries, establiments de comerç o de serveis.
- Experiències de treball, mitjançant pràctiques reals en algun treball o alguna ocupació, és a dir, experiències laborals fora de l'escola amb l'objectiu d'explorar el treball (entorn de les feines, processos que es realitzen, papers del treballador, etc.) per afavorir una decisió vocacional millor.

A la publicació *Nuevos temas y lugares educativos: Jóvenes en transición* 2⁴ es defineix l'experiència laboral com «tota activitat planificada dintre d'un procés educatiu amb la finalitat d'introduir els joves en un ambient de treball, on puguin observar i realitzar tasques, sense assumir les responsabilitats plenes d'un treballador». (Cal dir que els treballs en els quals l'alumne de secundària pot obtenir experiència directa són tasques que impliquen un nivell d'habilitats senzilles. Les feines complexes, que suposen força entrenament previ, n'han de ser excloses, i també raons de seguretat o de confidencialitat actuen com a limitadores.)

Les experiències de treball, aprendre temporalment l'exercici d'una professió, aporten l'element cognitiu directe d'identificar i de practicar les tasques reals. Al mateix temps es dona un element diagnòstic, ja que aquestes experiències serveixen per contrastar les habilitats i preferències de l'aprenent. Les experiències de treball proporcionen una percepció realista de la tasca que servirà per anul·lar possibles nocions falses sobre una ocupació determinada o corregir interpretacions imaginades o fantasioses. Els contactes d'estada en una empresa garantirien la certesa de l'elecció.

Les experiències de treball ajuden també l'escolar en la socialització i les relacions amb les persones adultes, ja que els grups de treball solen caracteritzar-se per la diversitat d'edats dels membres que els componen.

Les experiències de treball suposen la vivència d'una ocupació amb finalitats diferents que les escolars, i es desenvolupen en un ambient estructurat d'una manera molt distinta que el de l'escola. Tenen, doncs, una influència notable en el desenvolupament personal.

Aconseguir la realització d'aquestes experiències de treball suposa l'existència d'unes empreses o d'una xarxa d'empreses que col·labori amb l'escola, un autèntic agermanament escola-empresa. Suposaria una organització escolar especial que permetés acudir en determinats períodes als centres laborals, i la disponibilitat d'un «tutor a l'empresa», persones de l'empresa lligades al seguiment de l'experiència laboral i que fessin una avaluació de les experiències de treball dels escolars.

Sincerament, la concreció d'aquesta activitat tan interessant l'hem identificada només en algunes escoles de formació professional. Seria interessant emprendre l'ingent esforç que suposa la implantació en els estudis d'educació secundària obligatòria. El caràcter eminentment orientador que ha de caracteritzar aquest nivell d'estudis reclama aquest tipus d'activitats perquè els alumnes assumeixin la seva decisió vocacional amb garanties. És clar que ho dificulta el caràcter de generalització: es coneixen algunes experiències en països com, per exemple, Alemanya, en què el sistema d'educació secundària és de caràcter selectiu.

Els treballs *part-time*, que molts alumnes d'estudis de secundària realitzen, no supleixen aquestes

4. Editat per IFAPLAN, Editorial Popular i MEC.

experiències: passa que aquestes ocupacions solen vincular-se només a l'interès del noi o la noia de guanyar alguns diners.

A causa de la impossibilitat d'experiències directes, es pot recórrer a activitats de simulació que permeten conèixer determinats sectors i rols laborals (per exemple: simulació de la relació entre producció i venda a l'engròs o al detall, utilització de serveis bancaris per l'empresa, etc.).

La gestió i direcció de petites empreses al si de la pròpia escola, com un servei de bar o de copisteria, o el conreu d'un hort escolar, etc., també es poden aprofitar per a aquesta preparació per a la vida activa (es podria sol·licitar l'assessorament d'empleats o empresaris de la localitat o del barri). Aquestes miniempreses requereixen un treball en comú i l'aplicació a escala reduïda de models organitzatius propis de la indústria o el comerç (estudi de mercat, xarxa d'aprovisionament, salaris, comissions, tresoreria, etc.) que suposen quelcom més que la simulació estricta.

El projecte recurrent, molt comú en alguns països, que en un moment determinat força estudiants deixin els estudis parcialment o del tot per fer algun treball i els reemprenguin al cap d'un temps al nostre país és poc corrent i s'entendria quasi com un abandó.

Un succedani de les experiències directes és també l'observació dels treballadors mitjançant visites a centres de negocis, indústries, sindicats, etc., o visionar documents filmats, amb una discussió posterior del que s'ha observat. (Les visites tenen l'inconvenient que poden generar acceptació o refús cap a una professió per una valoració basada en un coneixement breu i superficial; és per això que destaquem la conveniència d'un debat posterior a les visites per precisar dades, reflexionar sobre opinions i, en definitiva, sistematitzar allò que s'ha observat.)⁵

Una manera de viure una situació professional real, com explica Cole (1989), és la participació en treballs de recerca que suposin recollida de dades des del contacte amb el món laboral (per exemple, es podria establir un conveni de col·laboració d'un grup d'alumnes d'un centre amb un consultor d'empreses per actuar com a observadors o enquestadors; suposaria per als alumnes la possibilitat d'endinsar-se en temes o aspectes laborals reals).

Els diferents mètodes enunciats per facilitar que els alumnes prenguin contacte amb el món laboral no s'han d'entendre com si fossin alternatives excloents, sinó que es poden conjugar o complementar.

Cal fer esment de la font tradicional d'informació mitjançant material imprès o sessions informatives, que es poden completar amb l'aprofitament dels recursos que ens ofereixen els mitjans de comunicació: seccions de diaris o revistes i programes de ràdio o televisió.

Proporcionar informació és l'objectiu més atès en gairebé tots els models d'orientació, des de l'orientació professional tradicional fins a l'educació vocacional actual de què ens ocupem. Es pot entendre com un objectiu fàcil de posar en pràctica, ja que no requereix una preparació especial (psicològica, sociològica, etc.), ni qualitats personals específiques en qui la proporciona (normalment el professor de l'aula). Però aquesta creença és en bona part errònia: l'esclat d'informació actual fa que s'hagi d'anar amb molt de compte amb la seva veracitat i validesa. Estar ben informat vol dir desenvolupar una receptivitat crítica que filtri els missatges de les influències de poderoses forces econòmiques, tecnològiques, culturals o polítiques que poden manipular-los. A més, la funció orientadora és, d'una banda, oferir informació veraç i rellevant als alumnes i, d'altra banda, habitar-los a saber trobar pel seu compte i seleccionar la bona informació. És, doncs, una tasca més complexa del que inicialment semblava (Kosmidou i Hardy, 1990).

Fins aquí hem fet esment del coneixement del món laboral. L'objectiu que tractem inclou també el coneixement de les oportunitats de formació que s'ofereixen a l'alumne, entre les quals podrà optar.⁶

5. El contacte amb el món laboral mitjançant una ocupació temporal o simplement amb visites a empreses s'estableix en alguns programes com una activitat periòdica dels professors, que així reciclen el coneixement que tenen del món laboral.

6. Quant al coneixement del camp escolar o acadèmic, hem de precisar que es fa difícil, si no s'adopten models de planificació econòmicolaboral directivistes, que la formació professional es correspongui amb les exigències del mercat de treball.

Aquesta tasca ha de conduir que els nois i les noies coneguin les vies de formació possibles que tenen a l'abast. Voldríem destacar dues recomanacions:

a) Que s'haurà d'intensificar en aquells àmbits com el rural o els barris urbans marginals en els quals els alumnes tenen menys oportunitats en l'entorn immediat i les famílies disposen de molt poca informació.

b) Que cal ser molt exhaustiu, ja que moltes vegades es proporciona informació sobre centres de formació que imparteixen estudis reglats i no s'atenen altres vies que ofereixen ensenyances específiques, com, per exemple, teatre, cinematografia, dansa, ceràmica, decoració, restauració, moda, etc.

Quan s'ofereix informació acadèmica, cal indicar clarament el nivell d'exigència o d'habilitats prèvies que suposen els estudis de batxillerat o els d'educació tecnicoprofessional, perquè així l'alumne pugui fer l'opció de seguir estudiant en correspondència amb les seves expectatives i possibilitats acadèmiques.

L'estructura del sistema escolar reformada evitarà l'exigència de fer l'opció vocacional prematurament als catorze anys. S'hauria d'evitar també que el pas de l'educació secundària obligatòria cap a d'altres estudis sigui conflictiu, com sovint ho ha estat el pas d'EGB a BUP o FP (Escudero, 1987).

Una informació adequada i una valoració justa del seu potencial farà que els alumnes prenguin decisions apropiades sobre el seu itinerari vital futur, i així seran capaços de fer una transició no traumàtica de l'escola obligatòria al món laboral.

5.3.4. *Aprenentatge per a la presa de decisions*

El procés de presa de decisions condueix a l'elecció vocacional i es converteix, així, en l'element clau de l'assessorament i l'orientació vocacional. La decisió ha de constituir un procés racional i produir-se sota control intern de l'individu; no ha de ser mai un procés intuitiu i emotiu ni ha d'estar guiat per pressions externes.

L'alumne d'educació secundària ha de planificar (de manera temptativa) una seqüència d'aquells estudis que cregui que són coherents amb els seus interessos i les seves aptituds, i ha de saber escollir els crèdits que afavoreixin més una elecció ocupacional o d'estudis posterior.

Un model conegut de la presa de decisions, molt utilitzat en l'orientació vocacional, és el de Gelatt (Tolbert, 1982). Aquest model estableix els passos que se segueixen en un procés de decisió:

En primer lloc es defineix el problema, es determina quin és l'objectiu de la decisió a prendre.

La segona fase és la d'obtenció d'informació pertinent i vàlida.

El tercer pas és elaborar un esquema o curs de l'acció a seguir que consisteix fonamentalment a considerar totes les solucions i els camins alternatius.

El pas següent és la identificació dels resultats possibles o probables de cada acció (predir resultats «possibles» i «probables» vol dir fer una distinció entre el que pot passar i el que és més versemblant que passi).

Ja identificats els resultats de cada alternativa, el pas següent serà avaluar la conveniència de cada opció. Aquesta avaluació consisteix en una comparació entre els fins desitjats i la pròpia escala de valors. Finalment s'adopta una decisió que pot ser «terminal» (definitiva) o «investigadora» si condueix a un replantejament del procés o s'encadena amb altres decisions.

Es podria incloure una fase o etapa posterior a l'elecció que seria l'execució de la decisió presa i que en suposaria l'avaluació, la comprovació de la idoneïtat de la decisió.

En l'ensenyament de la presa de decisions a l'escola, sovint s'utilitzen com a il·lustracions les decisions del consumidor (quin ordinador o quin equip de surf hem de comprar?) o les maneres d'actuar en les relacions interpersonals o els dilemes típics que es presenten a l'escola, a casa, a la comunitat (fer l'examen el dilluns o el dimecres, anar al cinema o passejar, etc.).

Aportem a continuació una llista de competències interdisciplinàries per fomentar la presa de decisions proposada per l'Institut d'Investigacions Pedagògiques d'Ontario (Cassie i Robinson, 1983). Es tracta d'un procés de presa de decisions que pot ser utilitzat en diverses matèries o activitats escolars en l'ensenyament secundari. Els passos o les competències en aquest procés són:

1. Delimitar la qüestió o el problema que s'ha de resoldre.
2. Establir una imatge mental del problema i de les estratègies per trobar la solució (és necessari exterioritzar aquella estructura o imatge mental, i serà útil dissenyar un diagrama o una matriu de les relacions entre les idees i els criteris utilitzats i les estratègies possibles).
3. Determinar les fonts d'informació.
4. Recollir les dades i avaluar si són pertinents.
5. Projectar les dades i informacions en el marc del problema.
6. Fer un extracte de la informació i abreujar-la.
7. Observar les relacions entre les dades i interpretar-les o extreure'n possibles hipòtesis.
8. Fer generalitzacions, efectuar extrapolacions i fer prediccions.
9. Comunicar els resultats: exposar les conclusions i explicar el procés per obtenir el producte final.

Com es pot apreciar en aquesta presentació sintètica, es tracta d'un procés d'investigació. Són competències que es poden posar en joc o entrenar-se en diverses assignatures o activitats escolars interdisciplinàries o de col·laboració interdisciplinària: els professors de geografia, d'història, d'idioma, etc., poden proposar treballs específics que requereixin la implementació d'aquest procés decisonal, per exemple, analitzar com aconseguir una utilització òptima del sòl en una àrea urbana. Encara que directament no hi hagi intenció de realitzar decisions vocacionals, els treballs d'aquest tipus preparen «metodològicament» l'alumne. En certs treballs la interacció amb la presa de decisions a nivell vocacional pot ser més directa. Per exemple, si l'estudi proposat tracta de tendències demogràfiques o econòmiques, les conclusions a les quals s'arriba poden conduir a l'establiment de prediccions en el camp vocacional.

Així, pot haver-hi un entrenament per a la presa de decisions des de diversos aprenentatges i vivències que es plantegen al llarg de la vida escolar. Al mateix temps que s'aprèn la tècnica de la decisió, cal prevenir o eliminar estereotips que històricament han influït en la decisió vocacional.

Determinats programes atenen més específicament aquesta dimensió vocacional. Així, el programa «Decide», basat en la teoria de J. L. Krumboltz, és una guia per aprendre a prendre decisions, i el «Take hold your future» (Harris-Bowlsbey, Spivak i Lisanky, 1982), és un material d'orientació vocacional que es basa en el model de presa de decisions de Tiedeman.

5.3.5. *Preparació per a la transició entre l'escola i el treball*

Ja hem vist en un gràfic anterior com altres dimensions de l'educació vocacional convergeixen en la de transició escola-treball; per això, a vegades, *preparació per a la transició escola-treball* es pren en un sentit ampli, que gairebé abasta tots els camps de la formació vocacional tractats fins ara.

Específicament, es tracta de preparar l'estudiant per a l'estadi d'iniciació del seu desenvolupament personal i professional. Es dirigeix especialment als que conclouran aviat els seus estudis; així, la intervenció orientadora normalment se situa en el període immediat anterior a la fi de la permanència a l'escola o la universitat.

La transició de l'escola a la vida adulta del treball no és un fet puntual, no és un pas, sinó un procés. Aquest període pot perllongar-se fàcilment mesos i fins i tot alguns anys.

La permanència en el sistema educatiu s'ha ampliat per als joves d'avui. Aquesta major permanència i l'increment d'oportunitats no eviten les incerteses que caracteritzen aquesta etapa de transició o d'inserció al camp laboral, incerteses a vegades agreujades per canvis econòmics, polítics, desequilibris sectorials, etc.

Potser és el camp per al qual s'han preparat més programes. Aquests programes inclouen tasques com:

- Proporcionar informació actualitzada que prepari per a la transició.
- Ús dels mitjans de comunicació social per conèixer la societat professional.
- Adquisició de coneixements sobre legislació laboral.
- Tècniques sobre com obtenir un treball:
 - maneres de buscar un treball,
 - com exposar els propis sabers i les pròpies habilitats en un currículum,
 - comportaments adequats en el manteniment d'una entrevista de selecció, etc.
- Conèixer alternatives al treball remunerat: voluntariat, formació ocupacional, etc.
- Conèixer possibilitats d'autoocupació.

Però també cal proposar activitats preventives d'orientació personal, ja que el pas d'estudiant a treballador pot ser un moment en què es generin trastorns emocionals. Iniciar-se en el camp laboral suposa aconseguir independència personal, cessa la dependència econòmica de la família.⁷

Les activitats de preparació per a l'accés al treball s'haurien de realitzar mitjançant explicacions, seminaris o debats entre l'escola i les empreses. O bé, que les estratègies d'acció orientadora que l'escola programi siguin obertes a la cooperació, el suport o el reforç que puguin rebre dels serveis d'informació o assessorament vocacional (*careers services*) quan existeixen; en el nostre cas, parlariem de col·laboració amb l'INEM i el Servei Català de Col·locació.

Montañé (1989) analitza amb profunditat el trànsit escola-ocupació: indica que els programes d'orientació professional solen centrar-se en el referenciat educatiu i no superen l'*educació per a la professió*, que és un concepte allunyat al d'*ocupació*. El model centrat en el mercat de treball tampoc no soluciona el problema de transició, només selecciona els més preparats. Montañé advoca per un model que oscil·li entre l'enfocament educatiu i el laboral. Ha de produir-se un encaix entre el subjecte i el currículum i entre el currículum i el mercat de treball.

5.3.6. *Preparació per a l'adaptació ocupacional*

D'alguna manera, aquesta dimensió es podria entendre com una prolongació de la preparació per a la transició. La diferenciació es justifica per un criteri temporal, ja que considerem que la transició és el procés més o menys llarg de *trànsit* de l'escola al treball, mentre que l'adaptació obeeix a circumstàncies que es poden presentar en qualsevol moment del cicle laboral actiu de la persona. També es justifica perquè les necessitats en cadascuna de les etapes són força diferents.

L'educació vocacional es pot considerar una tasca recurrent de preparació tant per al treball que produeix guanys com per a feines no pagades. El paper que pot realitzar l'escola en aquesta dimensió és una preparació remota, sobretot en la vessant de la formació actitudinal. En aquesta preparació remota, a més de l'escola hi han d'incidir també altres formes d'educació no formal, com, per exemple, l'educació per al temps lliure.

L'educació vocacional que transcendeix l'ensenyança reglada sol ser una missió d'organismes d'ocupació, associacions professionals, sindicats, organismes de les administracions públiques (Treball, Benestar Social), especialment mitjançant la formació ocupacional per encoratjar i afrontar la mobilitat, el canvi o la reconversió ocupacional, o d'altres situacions, com poden ser la jubilació anticipada.

7. Salanova *et al.* (1991) fa notar que els joves entre disset i vint-i-cinc anys normalment realitzen una experiència de transició o més de l'escola al treball. Durant aquest període d'obtenció dels primers guanys, solen assolir la independència paterna. La remuneració econòmica es tradueix en un instrument de satisfacció immediata de les necessitats de l'individu, i la satisfacció del treball pel seu valor intrínsec només apareix en etapes més adultes de la vida, quan les necessitats econòmiques ja no són tan rellevants com en les primeres etapes de la incorporació a la vida laboral.

En alguns països s'ha establert una mena d'orientació postescolar. Els joves que ja han deixat l'escola hi tornen per rebre orientació o seguir programes preventius per fer front a les necessitats que els sorgeixen en el període laboral inicial. Sembla que, per inèrcia, desconeixement o desconfiança, els és més fàcil seguir en contacte amb l'escola que acudir a d'altres organismes.

Cal ser conscient de la naturalesa i l'amplitud del món del treball i que el treball és una manera de viure i un element necessari en un sistema de lliure mercat, i cal valorar la importància de tenir un treball en el món d'avui..., però evitant la fal·lera pel treball que fa l'home esclau de la seva feina. L'harmonització entre el temps de treball i el temps d'oci serà més fàcil d'aconseguir si hi ha hagut una preparació per a l'ús del temps lliure.

Els professors han d'infondre dignitat a tots els treballs que les persones realitzen, han de fer que l'alumne es vegi a si mateix com a un futur treballador amb el compromís d'aportar quelcom significatiu a la societat en què viu.

6. PROPOSTA D'IMPLANTACIÓ DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

La reforma endegada a les nostres escoles no s'ha de quedar en una simple actualització de programes o unes modificacions en l'organització i el funcionament dels centres. La modificació metodològica pel que fa a l'orientació vocacional propugna una educació vocacional autèntica tal com l'hem exposada. Els propòsits de l'educació vocacional van molt més enllà d'un simple canvi de continguts o d'estratègies, suposa un enfocament de compromís de reforma del sistema educatiu.

El que nosaltres pretenem, com a vessant pràctica o aplicada d'aquest treball, és, com ja s'ha dit, elaborar una gamma diversificada d'activitats per a la infusió de continguts d'educació vocacional al currículum d'educació secundària obligatòria, que puguin servir d'exemples en les programacions que elaborin els equips de professors o el professor individualment a les àrees curriculars d'aquesta etapa: llengua catalana, llengua castellana i literatura; llengües estrangeres; ciències de la naturalesa; ciències socials; educació física; tecnologia; educació visual i plàstica; música, i matemàtiques.

Un programa d'acció orientadora ha de ser una elaboració pròpia de cada centre específic i podrà incloure diverses intervencions. El programa es concretarà en la pràctica en una sèrie d'activitats seqüencials i ordenades al llarg del temps d'escolaritat.

Recalquem que no pretenem dissenyar un programa. Aquest plantejament provocarà un caràcter analític o atomista a la nostra proposta. Presentem aïlladament mostres de possibles activitats, però no dubtem que la intervenció orientadora ha de ser sempre quelcom planificat. En aquella planificació es podrà distribuir el que es realitzarà en els temps específics dedicats a orientació —temps de tutoria— i el que s'assumirà des de les assignatures o àrees; d'aquesta manera s'aconseguirà una acció coherent i global.

Com diu Álvarez (1991), els temes bàsics d'orientació que es planifiquen actuen com a centres o nuclis que permeten estructurar zones determinades del currículum de les diferents matèries, encara que també és possible un camí invers: partir dels temes curriculars per dotar-los d'un contingut orientador. Aquest últim ha estat el camí que hem adoptat en aquest treball.

Entenem que ambdues vies es complementen i que han de ser preses en consideració conjuntament en el disseny d'un programa d'orientació per arribar a un pla global. Situem-nos, per exemple, en un centre de secundària amb un professional orientador encarregat de promoure, projectar i coordinar la realització de les activitats orientadores, i uns professors de les matèries o àrees amb funció de tutors. Durant les tutories —reservades en la distribució horària—, els alumnes duren a terme activitats d'orientació i, al mateix temps, d'acord amb el pla establert, els professors assumiran determinats continguts d'educació vocacional des del treball curricular de la seva matèria.

Aquest és un model que ens sembla escaient com a l'inici del camí per arribar a la situació òptima

de cooperació amb pares i amb l'entorn social en el procés d'orientació vocacional. Se'ns pot acusar, doncs, que les pretensions del nostre treball queden molt curtes.

Creiem que, si en aquest treball ens quedem en un assaig d'inclusió de continguts vocacionals al currículum de les diverses àrees, efectivament es marca una fita modesta, però que vol ser un inici prudent.

Infondre continguts vocacionals a les matèries del currículum escolar exigeix la participació responsable dels professors, i aquest ja és un avanç important, especialment si considerem que venim d'una època en què el poc que s'ha fet d'orientació vocacional corresponia només a l'orientador que actuava amb una concepció de la seva funció subsidiària en el fet educatiu i limitada al suport dels que deixaven l'escola. La tasca conjunta d'orientadors i de professors genera una força major per aconseguir la integració de la família com a tercer element en aquest procés educatiu.

Fer plantejaments agosarats sense haver consolidat uns primers passos seria aventurar-se cap a un fracàs segur. No renunciem a seguir progressant en la investigació en aquesta línia.

Com diu Rodríguez Diéguez (1990), és una tasca crítica i constructiva i hem de ser els professionals de l'orientació els que conscienciem els sectors implicats de la societat.

7. L'EDUCACIÓ VOCACIONAL EN EL DISSENY CURRICULAR

7.1. ÀREES CURRICULARS, CRÈDITS, CRÈDITS DE TUTORIA

Al *Disseny curricular: Ensenyament secundari obligatori*, publicat pel Departament d'Ensenyament el juliol de 1989 (des d'ara DCESO), a l'apartat introductori, on es fan consideracions sobre el marc general de l'educació secundària obligatòria, es recorda que entre les tendències que avui guien l'ensenyament secundari al món, i que es volen recollir en el nou model de sistema educatiu, hi ha la següent:

Millor adaptació de l'ensenyament a les exigències del món del treball i millora dels aspectes d'orientació dels alumnes per tal que l'estada més llarga a les institucions escolars no suposi més indecisió o desorientació escolar. (DCESO, p. 8.)

I com a opció de base de la proposta curricular que s'ofereix, es diu:

b) Un currículum no homogeni és, entre d'altres coses, un instrument adequat per adaptar l'aprenentatge escolar als diferents ritmes i capacitats dels alumnes. I permet també una millor orientació de l'alumne en els diferents vessants: personal, professional i acadèmic.

[...]

f) El conjunt d'aprenentatges que els alumnes realitzen al llarg del cicle han de deixar-los en condicions de poder seguir les diferents sortides que se'ls ofereixen en acabar l'ensenyament obligatori. (DCESO, p. 8.)

L'estructuració curricular es distribueix en nou àrees: llengua catalana i castellana, idioma estranger, matemàtiques, ciències experimentals, ciències socials, tecnologia, educació artística (música i educació visual i plàstica), educació física i religió o ètica.

El crèdit és la unitat bàsica de programació. S'estableixen els tipus de crèdits següents: comuns, de reforç, de treballs integrats, variables i de síntesi. Se citen també els crèdits de tutoria.

En un document posterior al que ara comentem (l'abreugem com a NPE), es fa referència explícita que, del total de les 3.240 hores de crèdits de l'etapa, 2.100 corresponen al currículum comú distribuïdes en les diverses àrees, 1.020 es destinen a crèdits variables i 120 a crèdits de tutoria. Això supo-

sa que —encara que migrat— la tutoria tindrà progressivament un temps específic en l'horari escolar. A més, s'afirma el següent:

El currículum diversificat és constituït pels crèdits variables relatius a les diverses àrees del currículum comú i respon a la diversitat d'interessos, de capacitats i ritmes d'aprenentatge dels alumnes, alhora que contribueix a l'orientació personal, acadèmica i professional. (NPE, p. 18.)

Els crèdits variables tipificats constitueixen blocs de coneixements i d'habilitats que «encara que no configurin una àrea prou àmplia i essencial per constituir tota sola una matèria comuna, tenen tanmateix prou importància perquè tots els alumnes puguin accedir-hi» (NPE, p. 20.) Entre els exemples de temes que han de ser presents en aquests crèdits se cita «el món laboral».

Al llarg dels aprenentatges de l'ensenyament secundari obligatori els alumnes han d'adquirir una *formació professional de base*; es tracta de «l'assoliment d'unes capacitats de caire general que, sense estar lligades a cap camp professional concret, permetran els joves de desenvolupar les seves tasques professionals segons les demandes del món laboral» (NPE, p. 27).

Els recursos que contribueixen a aquesta funció, com ja s'ha dit, són l'acció tutorial, les matèries comunes («que en els seus dissenys curriculars tenen una consideració prioritària per a l'àmbit del món productiu») i les matèries variables («que tenen un paper fonamental en l'educació gradual per a la presa de decisions, ja que el seu caràcter optatiu implica que l'alumne participi en l'elaboració del seu propi currículum segons les seves capacitats i els seus interessos»), així com els crèdits integrats i de síntesi («que contribueixen a desenvolupar la capacitat d'organització, d'iniciativa i de relació amb els altres, l'autonomia en l'elaboració de tasques i el sentit de la responsabilitat») (NPE, p. 27).

7.2. LA FUNCIO TUTORIAL

Quant a la conceptualització i la realització de la funció tutorial, ens trobem amb afirmacions com:

Ha de ser tot l'equip de professors qui exerceixi la funció tutorial, si bé un dels professors de crèdits comuns serà el responsable directe d'atendre els alumnes i d'orientar-los i facilitar a cadascun d'ells la guia necessària per escollir les matèries variables a fi de desplegar-ne les capacitats. (DCESO, p. 11.)

Limitar l'acció tutorial a escollir matèries variables del currículum pot semblar una tasca molt restrictiva, encara que realment és el punt on convergeix tota la intervenció informativa, formativa i d'assessorament a l'escolar, i on es contempen integradament les tradicionals dimensions orientadores personals, acadèmiques o escolars i professionals.

El nou currículum, com que és obert o variable i ha d'adequar-se a les necessitats i el potencial de cada alumne, crea la nova funció orientadora d'ajut directe a l'alumne perquè elegeixi el seu itinerari acadèmic i dissenyi un currículum personalitzat. Si el currículum fos tancat i homogeni, no tindria sentit aquesta feina orientadora. Afortunadament és necessària. Tant de bo aquesta optativitat sigui real.

És veritat que en un altre moment, sorprenentment, es diu que l'acció tutorial comprèn l'orientació i la tutoria:

L'estructura del nou sistema educatiu considera l'acció tutorial (que inclou la tutoria i l'orientació) com una peça bàsica i indispensable. Què cal entendre, però, per acció tutorial? L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a:

- desenvolupar i potenciar les capacitats bàsiques dels alumnes,
- orientar-los per tal d'aconseguir el seu creixement personal i una personalitat madura, i
- orientar-los per a les opcions posteriors de continuació d'estudis o entrada en el món del treball. (NPE, p. 4.)

Es vol seguir amb el llarg debat històric ja superat entre *guidance* i *counseling*?

És acceptable que tots els professors exerceixin una funció tutorial encara que un d'ells n'assumeixi plenament el paper. Però és lamentable que no es contempli ni s'estableixi a cada centre el departament d'orientació previst a la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), al front de la qual hi ha d'actuar un professional específicament preparat.

El model d'intervenció orientadora hauria d'incloure tres nivells d'acció: tutoria (professor d'aula), departament d'orientació del centre (amb orientador titulat, pedagog o psicòleg) i equips externs als centres amb caràcter multidisciplinari (especialistes en diversos camps psicopedagògics). Ja hem dit que aquesta etapa entre dotze i setze anys ha de ser eminentment orientadora, però no s'ha de voler, una altra vegada, carregar la tasca al voluntarisme dels professors de l'aula.

7.3. OBJECTIUS I CONTINGUTS CURRICULARS. PRESÈNCIA DE L'ENFOCAMENT DE L'EDUCACIÓ VOCACIONAL

Fins aquí hem fet una revisió sintètica de com s'interpreta la intervenció orientadora. Ara ens acostem a veure com es concreta, i si aquesta concreció se situa en la línia de l'educació vocacional.

A la llista d'*objectius generals* de l'etapa només en trobem un que fa esment a la connexió necessària entre escola i treball futur i encara d'una manera molt parcial:

2. Manifestar autonomia i iniciativa personal en el camp de l'aprenentatge, en la recerca d'una ocupació o en les relacions interpersonals i d'actuació social. (DCESO, p. 19.)

Fent una revisió dels *objectius* i dels *continguts* de cada una de les àrees i dels *objectius finals* corresponents, constatem que a llengua catalana i castellana i a idiomes estrangers (francès i anglès) no hi ha cap punt on s'explicitin les intencions de vinculació de l'escola i el treball. No trobem ni un indici mínim del que hem presentat com a educació vocacional.

Hem de constatar exactament el mateix pel que fa a les àrees artística (subàrees d'educació visual i plàstica i d'educació musical), d'educació física, religió o ètica i matemàtiques. No hi trobem trets o referències clares que puguin identificar-se amb aquelles quatre dimensions de l'educació vocacional: coneixement de si mateix, coneixement de l'entorn, aprenentatge de la presa de decisions i preparació per al trànsit de l'escola al treball. Tan sols hi trobem tímides pinzellades:

- 2.18. Redactar alguns tipus de textos formals: currículum, cartes comercials, instàncies, actes, etc. (Objectiu tercer de l'àrea de llengua catalana i castellana, DCESE, p. 22.)

[...]

- 2.6. Inclinar-se per treballar en equip amb esperit de col·laboració i respecte. (Objectiu terminal de l'àrea de religió catòlica, DCESE, p. 105.)

Compte! Tornem a detectar un currículum academicista i desvinculat del món productiu? Sembla que les declaracions de principis inicials es desvirtuen en arribar a certa especificació de l'anomenat *primer nivell de concreció*.

Aquesta crítica d'absència d'educació vocacional s'ha de matisar en analitzar les àrees de ciències socials, ciències experimentals i especialment en la de tecnologia. És clar que es tracta de les àrees més idònies per infondre-hi contingut vocacional. Amb tot, segueix essent «censurable» el disseny curricular globalment, ja que els objectius i continguts que fan referència a coneixements o conceptes, habilitats o procediments i actituds o valors d'educació vocacional hi són escassos.

Es pot dir que l'important és que el professor o els equips del centre els incloguin en els continguts dels crèdits que programin. Cridem l'atenció justament per estimular que aquest no sigui un segon oblit.

Els continguts de l'àrea de ciències socials recullen tot el que fa referència a la interacció de l'home i el medi en les dimensions històrica, demogràfica, econòmica, cultural, etc.

Es proposen alguns continguts conceptuals que permeten una incorporació fàcil de continguts vocacionals. Vegeu com a exemple el bloc següent:

Transformació i explotació del territori; activitats econòmiques i progrés tecnocientífic.
 Les activitats primàries i l'obtenció i la producció d'aliments.
 Energies preindustrials i problemes de l'energia en el món d'avui.
 Incidència del progrés tecnocientífic en la història de les societats.
 Producció i consum de béns: artesanía, manufactura, indústria.
 Circuits i mecanismes econòmics quotidians.
 Serveis i intercanvis comercials.
 Disposició espacial de les activitats econòmiques. (CDESO p. 64.)

Igualment, hi trobem continguts referits a actituds, valors i normes que generen objectius terminals com els següents:

Respecte, solidaritat i cooperació.
 Solidaritzar-se en els aspectes o temes d'interès comú.
 Cooperar en la consecució d'interessos que beneficiïn la comunitat.
 Cooperar, col·laborar i solidaritzar-se amb aquells que pateixen injustícies o són víctimes de situacions desgraciades. (DCESO, p. 69.)

En la formulació d'objectius i de continguts de procediment i conceptuals de l'àrea de ciències experimentals encara que no identifiquem enunciats directament relacionats amb les dimensions de l'educació vocacional; considerem que en la concreció de la programació es podran establir moltes vinculacions vocacionals lligades al camp de la tècnica, l'energia, la matèria, etc., i a la metodologia experimental.

Reproduïm alguns objectius terminals seleccionats d'entre els que fan referència a actituds, valors i normes on és explícit el lligam amb l'educació vocacional:

Ser capaç de posar l'esperit de cooperació per davant del de competició i de participar en treballs fets en grup.
 Tenir ganes de trobar respostes a través de l'esforç personal.
 Valorar el treball manual.
 Dur a terme els projectes fins al final, a pesar de les dificultats i els fracassos.
 Tractar amb cura els materials, estris i equipaments.
 Adoptar sistemes de treball que evitin contaminacions i sorolls, en tots els moments del treball escolar i particularment quan es fan sortides i treballs de camp. (DCESO, p. 76.)

L'àrea de tecnologia és una novetat curricular. No vol ser hereva de matèries com els treballs manuals, la pretecnologia i l'ensenyament i activitat tecnicoprofessional (EATP) que sovint tingueren el caràcter de «màries». S'ha d'evitar que derivi cap a un recurs per als alumnes d'escàs rendiment intel·lectual. La teoria i la pràctica tecnològica és de gran interès per a tots els alumnes.

A la introducció de l'apartat dedicat a aquesta àrea es diu que «no ha de professionalitzar, però ha de permetre l'orientació professional, tant com qualsevol altra àrea d'aquesta etapa terminal» (DCESO, p. 81). Potser caldria suplir el «tant» per «més».

En els objectius generals i en els diferents tipus de continguts i en els seus objectius terminals corresponents apareixen al·lusions clares a la formació per a la vida en la línia de l'educació vocacional. Seria llarg citar-ne exemples. Sens dubte és l'àrea on es concentra més la intencionalitat de posar l'estudiant en relació amb el món o context laboral.

Moltes activitats que es programin en aquesta àrea curricular podran tenir caràcter interdisciplinari o globalitzador d'altres aprenentatges fets a la resta de les matèries. Serà, doncs, en aquesta àrea on s'acolliran més activitats que tendeixin a la formació educativa vocacional.

Els continguts que acabem de comentar i que apareixien en les publicacions preliminars han estat

després inclosos plenament al Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, i a les normatives que s'han promulgat en el desplegament de la reforma educativa.

8. ACTIVITATS D'EDUCACIÓ VOCACIONAL QUE ES PODRIEN INCLOURE EN LA PROGRAMACIÓ

8.1. CARACTERÍSTIQUES DE LES ACTIVITATS PROPOSADES

En un altre moment s'ha dit que l'educació vocacional es dirigeix a tots els papers que pot desenvolupar la persona —com a membre d'una família, com a ciutadà, com a individu que exerceix un treball remunerat o de voluntariat, com a subjecte que ocupa el seu temps de lleure, etc. Però també s'ha constatat que la perspectiva del treball remunerat és, en la pràctica, la que ha guiat més els projectes d'educació vocacional programats. Hem de dir que aquesta premissa general explica i justifica que en les activitats que presentem ens hàgim centrat i hàgim emfasitzat el que significa preparació per al treball remunerat.

També, especialment en el sistema educatiu britànic, s'ha adoptat sovint l'enfocament d'infondre contingut vocacional només en determinades matèries curriculars. En els exemples presentats també es produeix aquesta tendència, ja que la majoria són activitats pensades per ser incloses en crèdits que es programin a les àrees de ciències socials i tecnologia o de llengua.

Els exemples proposats podrien donar la impressió d'un treball de franc tirador, només regit per l'oportunitat o l'atzar. En absolut voldríem que es produís aquest biaix en la interpretació. Insistim que només en una programació ben coherent, comprensiva i seqüenciada es pot produir la integració autèntica de continguts vocacionals al currículum. Potser les activitats presentades no han de ser necessàriament les que es realitzin a classe en cada situació o context escolar concret. És una oferta a tall d'exemple.

Aquestes activitats es presenten en un nivell d'estructuració poc elaborat. Com que la pretensió és oferir un repertori que proporcioni idees al professor o l'equip de professors a l'hora de redactar crèdits de l'àrea corresponent, preferim que restin obertes i que acabin de ser construïdes quan formin part d'una programació concreta.

S'indica només la dimensió de l'educació vocacional que les activitats pretenen cobrir, l'àrea curricular (o les àrees curriculars) on entenem que es podria incloure, i els objectius educatius i professionals als quals responen les activitats d'aprenentatge suggerides.

Entre les activitats presentades no hem establert cap seqüència segons el procés evolutiu al llarg de l'etapa. Podríem dir que l'ordre en què estan enunciats els quatre objectius (coneixement de si mateix, coneixement de l'entorn, aprenentatge de la presa de decisions i preparació per al trànsit de l'escola al treball) pot ser el que regeixi les fases de presentació. En els primers anys (de dotze a catorze), els dos primers treballs seran prioritaris, caldrà proporcionar molta informació als alumnes i facilitar-los l'autopercepció o autoconeixement. La preparació per a l'elecció i les habilitats que previnguin les dificultats del pas al món del treball o a un nou període de formació requeriran més atenció durant el segon cicle. És segur que entorn dels catorze anys convé una intensificació de la intervenció d'orientació vocacional. Aquesta ordenació s'adapta a les etapes establertes pel moviment canadenc de l'activació del desenvolupament vocacional i personal (ADVP): exploració, cristallització, especificació i realització (Pelletier i Bujold, 1984).⁸ Insistim que es tracta d'un predomini. Segur que en el segon cicle

8. El moviment ADVP, que compta amb aportacions de teòrics com Piaget, Guilford i Super, ofereix per al disseny de programes una diversitat d'activitats o de jocs per estimular la maduresa vocacional en cada una de les etapes indicades. Volem indicar que no hem inclòs aquells tipus d'activitats que podrien suposar un reforç del plantejament d'educació vocacional que presentem al llarg d'aquest treball. Es poden consultar exemples com Correa (1990) o, directament, Pelletier (1984).

s'haurà de continuar progressant en el coneixement de si mateix i del context formatiu i laboral, i certes activitats de presa de decisions o de preparació per a la transició ja s'iniciaran als dotze o tretze anys.

8.2. AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS PROPOSADES FETA PER PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

El material en forma de fitxes que presentem a l'annex, en sentit estricte, no ha estat experimentat, però sí que l'hem presentat a diferents professionals de l'educació vinculats a alumnat d'aquesta edat: mestres de cicle superior, professors de batxillerat, professors de batxillerat i de formació professional en centres d'experimentació de la Reforma, i també a professors i estudiants de ciències de l'educació. La seva anàlisi i els seus comentaris i crítiques ens han ajudat a introduir diverses modificacions al redactat final.

Entre les opinions de caràcter general d'aquests professionals, voldríem destacar-ne les següents:

- Coincideixen a valorar que aquesta integració o fusió de continguts instructius i vocacionals ha d'afavorir un millor desenvolupament personal de l'alumne. Fan una valoració de l'educació vocacional com a element innovador si s'arrela al nostre context educatiu. Considerem que amb la integració en un sistema únic de la dimensió instructiva i de l'orientació professional (continguts de l'àrea curricular que preparen per a la incorporació a la vida professional), que han estat dos àmbits separats a l'escola, cada estudiant podrà adquirir una visió global del seu desenvolupament personal i de l'organització de la seva carrera.

- No veuen clara la delimitació entre els continguts curriculars de caràcter vocacional que es donaran en el temps o el crèdit de tutoria i els continguts que es vehiculin a través de les àrees curriculars. Temen que es produeixin llacunes o repeticions. D'altra banda, ja acceptem que en moltes de les activitats proposades podria resultar forçada la inclusió en l'àrea que s'assenyala, i, en canvi, podrien constituir un treball apropiat al tractament específic d'orientació vocacional en crèdits de tutoria.

- Tot i que admeten la validesa dels principis de l'educació vocacional i la complementarietat o l'acció comuna que es pot establir entre els crèdits de tutoria i els continguts vocacionals inclosos al currículum, puntualitzen que les funcions orientadores o de tutoria abasten molt més que el camp vocacional, i citen, per exemple: ajudar els alumnes a planificar el temps d'estudi, oferir-los estratègies d'aprenentatge, informar-los i assessorar-los en relació amb el temps de lleure, etc.

- Dubten que es pugui realitzar amb èxit aquesta proposta innovadora sense una generalització dels departaments psicopedagògics i d'orientació del centre, dirigits per un orientador amb formació superior, que podria ser qui articulés, dinamitzés i coordinés intervencions dels professors; exercís tasques de formació amb professors o amb pares; mantingués contactes amb representants del món del treball, persones que acudissin a l'escola a explicar la seva vivència professional i personal...

- Quant a la tàctica d'introducció real a les aules, consideren que s'hauria d'actuar de manera progressiva, utilitzant el model de la «recerca-acció», idea ja recollida per Watts (1985): es tracta d'iniciar la posada en pràctica en una àrea o diverses àrees, avaluar-ne els resultats, reflexionar i readequar l'acció segons els resultats. En aquesta, com en tota innovació educativa, es necessiten persones predisposades i alguna que en sigui entusiasta i que lideri el procés. Altre cop, fan referència a l'orientador professional cap del departament d'orientació al centre. «Un bon tema per presentar un pla d'acció tutorial dels que convoca i financia el Departament d'Ensenyament en el seu programa d'actuació tutorial», ens deien uns professors consultats.

Arribats en aquest punt ens adonem que el treball de recerca tot just acaba de començar. Caldrà comprometre's en aquesta línia de treball i aprofundir en la millora de tot allò que suposi fer créixer la maduresa personal dels escolars de l'educació secundària obligatòria i preparar-los per al treball i per a la vida.

9. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, M. [et al.]. *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*. Barcelona: Graó. ICE de la Universitat de Barcelona, 1991, p. 39.
- BALL, B. *Careers counseling in practice*. Londres: The Falmer Press, 1984.
- BUJOLD, R.; FOURNIER, G. «L'éducation à la carrière, horizons nouveaux en éducation». A: PELLETIER, D.; BUJOLD, R. [ed.]. *Pour un approche éducative en orientation*. Quebec: Gaëtan Morin, 1984, p. 406-425.
- CASSIE, J. R. B.; ROBINSON, F. G. «Étapes de l'élaboration d'une approche interdisciplinaire à la prise de décisions sur le plan professionnel». *Comet* [Ministre des Approvisionnements et Services de Canada], núm. 6 (1983), p. 233-254.
- COLE, P. J. «Programmes orientés vers le travail dans l'enseignement secondaire australien». *Perspectives*, vol. XIX, núm. 1 (1989), p. 89-98.
- CORNEJO, T. «La importància de l'orientació escolar i vocacional integrada en els currículums». *Perspectiva Escolar*, núm. 106 (1986), p. 21-23.
- CORREA, J. [et al.]. «Diseño de un programa de orientación vocacional para el segundo ciclo de la ESO». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 16 (1990), p. 467-472.
- DUPONT, P. «L'éducation à la carrière: sa place dans l'école». A: PELLETIER, D.; BUJOLD, R. [ed.]. *Pour un approche éducative en Orientation*. Quebec: Gaëtan Morin, 1984, p. 395-405.
- «Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec». *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 17, núm. 4 (1988), p. 309-312.
- ESCUADERO, T. [et al.]. *El paso de la EGB a las EE.MM.: ¿Trauma o liberación?* Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1987.
- GYSBERS, N. C.; MOORE, E. J. «Beyond career development. Life career development». HOFFMAN, L. R.; DANIELS, C. M. «Career development in the elementary schools: a perspective for the 1990s». *Elementary School Guidance and Counseling*, núm. 25 (1991), p. 163-171.
- HARRIS-BOWLSBEY, J. A. H.; SPIVACK, J. D.; LISANSKY, R. S. *Take hold of your future*. Towson, Maryland: The American College Testing Program. Career Planning Services, 1982.
- HERR, E. L. «Unifying an entire system of education around career development». A: GOLDHAMMER, K.; TAYLOR, R. E. *Career education: Perspective and promise*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1972, p. 63-104.
- «Preparing the school counselor to function in career education». A: BURNETT, F. E. [ed.]. *The school counselor's involvement in career education*. Virginia: American Personnel and Guidance Association, 1980, p. 49-71.
- «Education as preparation for work. Contributions of career education and vocational education». *Journal of Career Development*, vol. 13 (1987), p. 16-30.
- HOYT, K. B. *An introduction on career education: Policy paper of the US Office of Education*. Washington: DHEW Publication, 1974.
- *Refining the concept of collaboration in career education*. Washington: US Office of Education, 1978. (Monographs on Career Education)
- «Contrasts between the guidance and the career education movements». A: BURNETT, F. E. *The school counselor's involvement in career education*. Virginia: American Personnel and Guidance Association, 1980, p. 1-11.
- «Perceptions of career education supporters concerning the current nature and status of the career education movement». *Journal of Career Development*, vol. 13, núm. 3 (1987), p. 5-15.
- «The career education movement: Updating perceptions of career education supporters». *Journal of Career Development*, vol. 15, núm. 4 (1989), p. 281-290.
- HOYT, K. B. [et al.]. *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City, Utah: Olympus Publishing Company, 1972.

- HOYT, K. B.; SHYLO, K. *Career education in transition: Trends and implications for the future*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1987.
- KOSMIDOU-HARDY, C. «Careers education and guidance in Greece. A critical approach». *Revue Internationale de Pédagogie* [UNESCO], vol. 36, núm. 3 (1990), p. 345-359.
- LAW, B. «Careers education and curriculum priorities in secondary schools». *Educational Analysis*, vol. 3, núm. 2 (1981), p. 53-64.
- Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- MONTANÉ, J. «Transición de la escuela al trabajo: La orientación ocupacional». *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. València: 27-30 nov. 1989.
- MOOR, C. H. *From school to work*. Londres: SAGE Publications Ltd., 1976.
- PELLETIER, D. «Répertoire des interventions éducatives». A: PELLETIER, D.; BUJOLD, R. [ed.]. *Pour un approche éducative en orientation*. Quebec: Gaëtan Morin, 1984, p. 184-207.
- PELLETIER, D.; BUJOLD, R. *Pour un approche éducative en orientation*. Quebec: Gaëtan Morin, 1984.
- RIFA, F.; SOPENA, J. «De la escuela al trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 191 (1990), p. 68-71.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. «Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa». *Enseñanza*, núm. 8 (1990), p. 125-143.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona, 1985.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. «Modelos de orientación curricular: El caso de la integración de la educación para la vida profesional (educación vocacional) en el currículum escolar» [Ponència presentada al I Seminario Regional de Orientación Educativa, Múrcia, del 26 al 28 d'abril de 1989].
- SALANOVA [et al.]. «Significado del trabajo en los jóvenes en la transición e incorporación al mercado laboral». *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 44, núm. 1 (1991), p. 113-125.
- Schools Council Careers Education and Guidance Project*. Frame, London: Schools Council, 1973. [Fullet sobre el projecte]
- SEARS, S. «A definition of career guidance terms: A national vocational guidance association perspective». *The Vocational Guidance Quarterly*, núm. 30 (1982), p. 137-143.
- TOLBERT, E. L. *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-tau, 1982.
- WATTS, A. G. «Vocational guidance in the curriculum». *Educational and Vocational Guidance (Bulletin AIOSP/IAEVG)*, núm. 44 (1985), p. 30-37.
- «L'évolution de l'orientation professionnelle à l'école». *Perspectives*, vol. XVIII, núm. 4 (1988), p. 497-507.
- WATTS, A. G.; HERR, E. L. «Career(s) education in Britain and the USA: Contrasts and common problems». *British Journal of Guidance and Counseling*, vol. 4, núm. 2 (1972).
- WATTS, A. G.; PLANT, P.; DARTOIS, C. *Educational and vocational guidance services for the 14-25 age-group in the European Community*. Maastricht: Les Presses Inter-Universitaires Européennes, 1988.

10. ANNEX: PROPOSTES D'ACTIVITATS

<i>Títol de l'activitat</i>	L'entorn o les condicions ambientals del treball	
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions	
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Tecnologia	
<i>Objectius</i>		
— Coneixement dels factors ambientals en què es desenvolupen les professions. — Acceptació que les dificultats o els riscos ambientals no fan que una feina sigui més o menys noble		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<i>Individualment o en equip cerqueu exemples per a cada un dels ambients indicats a les classificacions següents:</i>		
<u>Localització de la feina:</u> • A fora, en espais oberts. Ex.: agricultor • A dins, en espais tancats. Ex.: telefonista • Mixta (una part a fora i una part a dins). Ex.:		
<u>Condicions climàtiques o atmosfèriques:</u> • Calorós/fred. Ex.: flequer, encarregat de magatzem frigorífic • Sec/humit. Ex.: pescador • Atemperat. Ex.:		
<u>Condicions perceptives:</u> • Foscor/lluminositat. Ex.: operador de revelat fotogràfic • Silenci/fresses o vibracions. Ex.: agent de trànsit • Ambient sa o asèptic / ambient contaminat (fums, olors, pols, boires, gasos, ventilació escassa, etc.). Ex.:		
<u>Altres riscos o perills:</u> • De caigudes. Ex.: paleta • D'electrocució. Ex.: electricista • De cremades. Ex.: • D'explosions. Ex.: • De radioactivitat. Ex.:		
<u>Debateu en grup:</u> • Les limitacions que poden suposar les condicions ambientals en l'elecció de la professió. • Els prejudicis que es poden tenir per professions determinades originats en l'entorn ambiental en què es desenvolupen.		

<i>Títol de l'activitat</i>	Vaig incrementant la meua maduresa vocacional
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de si mateix. Preparació per a la transició al món del treball
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Llengua catalana i llengua castellana
<i>Objectius</i>	
— Constatar, comprendre i avaluar els canvis maduratius en qüestions vocacionals: aspectes emotius, aspectes socials, capacitat de relació interpersonal, interessos, activitats de lleure, etc. — Assumir que la persona jove, com que ha evolucionat, ha d'adaptar-se a noves circumstàncies.	
<i>DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT</i>	
<i>Individualment, reflexioneu sobre els temes següents i feu-ne un comentari escrit centrat en el contrast entre «com em plantejava fa tres o quatre anys» i «com em plantejo ara»:</i> • La problemàtica de l'atur. • La necessitat de demanar consell per preparar una elecció vocacional encertada. • La realització de la persona a través del treball. • El coneixement de les oportunitats de formació de què dispo. • El nivell de vida que hom pot assolir en les diverses ocupacions. <i>En grup, poseu en comú les diferències que cadascú ha constatat, i ben segur que arribareu a la conclusió que el procés evolutiu us desperta l'interès per qüestions que abans passàveu per alt o us eren indiferents.</i>	

<i>Títol de l'activitat</i>	Prestigi, guanys i funció social del treball
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions / coneixement de si mateix
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials
Objectius	
— Comprendre que el propi treball pot proporcionar-nos satisfacció i d'altres beneficis. — Adonar-se de la interrelació entre el tipus de feina, el prestigi social que s'atorga al que l'exerceix i els guanys econòmics que en rep. — Clarificar les funcions de les organitzacions sindicals al servei del treballador.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>(Enquesta d'opinió) Manifesten la posició davant les afirmacions següents i valoreu-les des de 10 (si hi estàs totalment d'acord) fins a 0 (si hi estàs en desacord total).</i>	
<u>Estatus:</u> • Vull una classe de treball superior al que tenen els meus pares. () • M'agradaria tenir un treball que la gent admiri i respecti encara que el sou fos inferior al d'altres treballs. () • Si m'oferissin assumir més responsabilitats en un treball, ho acceptaria encara que no suposés un salari més alt. () • No m'agradaria tenir un treball que la gent desprecii encara que fos ben pagat. ()	
<u>Ocupacional:</u> • No podria mantenir-me en una ocupació que no m'agradés, encara que n'obtingués un bon sou. () • Tenir un treball que realment consideri interessant és més important per mi que tenir un treball d'alta categoria. () • Les diferències salarials entre els diferents treballs haurien de ser molt reduïdes. () • M'agradaria més tenir un treball interessant encara que poc pagat, que tenir un treball ben pagat però que em resultés menys interessant. ()	
<u>Sindical:</u> • Tots els treballadors haurien d'afiliar-se a un sindicat. () • Anar a la vaga ha de ser una acció dels treballadors quan no poden aconseguir per altres vies el que ells consideren just. () • Els empresaris i els empleats mai no estaran d'acord pel que fa a drets, deures i salaris. () • Els treballadors tenen raó a demanar augment de sou quan ells necessiten més diners. ()	
<i>Després de respondre l'enquesta individualment i de manera anònima, un equip reduït s'encarregarà de tabular-ne els resultats.</i> <i>Posteriorment, tot el grup o classe en farà una valoració conjunta i s'establirà un debat sobre els conceptes de prestigi o estatus, guanys del treball i funció social del treball.</i>	

<i>Títol de l'activitat</i>	Sempre es poden millorar els papers que exercim	
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de si mateix	
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials	
<i>Objectius</i>		
— Identificar el conjunt de rols que cadascú exerceix actualment. — Analitzar en cada un dels rols exercits els aspectes (habilitats, qualitats personals, etc.) que es desenvolupen correctament i els que cal modificar. — Despertar l'afany d'una millora personal constant. — Fomentar una conducta assertiva d'atribució correcta d'èxits i de fracassos.		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<i>Treball individualitzat: ompliu els requadres segons el que cada alumne valori de si mateix:</i>		
Paper que realitzo <i>fill/filla</i>	Coses que faig bé	Aspectes que he de millorar
Paper que realitzo <i>germà/germana</i>	Coses que faig bé	Aspectes que he de millorar
Paper que realitzo <i>estudiant</i>	Coses que faig bé	Aspectes que he de millorar
Paper que realitzo <i>membre d'un club esportiu</i>	Coses que faig bé	Aspectes que he de millorar
Paper que realitzo <i>ciutadà</i>	Coses que faig bé	Aspectes que he de millorar
<i>Podeu afegir més requadres per a d'altres papers que es realitzin.</i>		
<i>(El mestre en podria fer un buidat i comentar o debatre allò que cregui més oportú, sigui perquè és més freqüent o més singular, mantenint-ne, però, l'anonimat.)</i>		

<i>Títol de l'activitat</i>	Treball amb coses, persones, dades o idees	
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions	
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials/tecnologia	
<i>Objectius</i>		
— Conèixer la classificació de les feines segons si es treballa amb coses, persones, dades o idees. — Analitzar diverses professions per adonar-se que sovint una feina pot consistir en una combinació de dos, tres o quatre dels elements esmentats.		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
(Treball en grup reduït) Afegiu funcions a cada un dels requadres següents:		
Funcions que realitzen els professionals que treballen amb...		
<i>coses</i>	manipular, conduir, controlar, mantenir, greixar	
<i>persones</i>	negociar, tolerar, instruir, supervisar, persuadir, servir, divertir	
<i>dades</i>	sintetitzar, mesurar, ordenar, compilar, copiar.....	
<i>idees</i>	analitzar, comparar, interpretar, valorar	
Enumereu una sèrie de professions, entre 5 i 10, i analitzeu si es treballa només amb un dels elements indicats o bé en quina mesura es tracta de feines que conjuguen l'actuació en dos o més d'aquests elements. Us pot servir un esquema com el de l'exemple:		
professió: dependent de comerç	— es treballa amb	coses: ordenant i classificant les mercaderies de la botiga persones: atenent els clients, convençent-los dades: comptabilitzant les vendes, els impostos, els guanys, etc. idees: anàlisi de necessitats i d'hàbits del consumidor
professió:	— es treballa amb	coses persones dades idees

<i>Títol de l'activitat</i>	Característiques físiques que requereixen diferents tipus de professions
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions / coneixement de si mateix
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Educació física
<i>Objectius</i>	
— Conèixer les característiques o els requisits de caràcter físic en les diferents professions.	
— Despertar la inquietud de voler saber més de si mateix.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>Cada alumne, individualment, procurarà afegir tres exemples a cada un dels grups de treballs següents:</i>	
• Treballs sedentaris (normalment la feina es fa assegut). Ex.: telefonista.....	
• Treballs de força (aixecar, arrossegar, estirar, prémer, etc., amb diferents nivells d'intensitat, des de molt fluixa a molt forta). Ex.: miner.....	
• Treballs que impliquen enfil·lar-se i mantenir l'equilibri. Ex.: paleta.....	
• Treballs amb posicions continuades (sempre a peu dret, agenollat, ajupit, arrossegant-se, etc.). Ex.: perruquera	
• Treballs que exigeixen bona dicció o bona veu. Ex.: locutor.....	
• Treballs que exigeixen bona oïda. Ex.: organista.....	
• Treballs que exigeixen bona visió (agudesia visual de lluny o de prop, visió en profunditat, bona percepció de formes, camp de visió ampli, acomodació fàcil, discriminació de colors afinada, etc.). Ex.: pilot d'aviació.....	
• Treballs que exigeixen destresa de mans o dits (palpar, motricitat fina, etc.). Ex.: cirurgia	
• Treballs que exigeixen coordinació motora (ull-mà, ull-peu-mà, etc.). Ex.: xofer.....	
<i>Posada en comú dels exemples aportats. Breu debat per adonar-se que una professió pot requerir més d'una de les característiques esmentades abans.</i>	
<i>Elaboració d'una composició escrita sobre el tema:</i>	
«Segons les característiques físiques que posseeixo, a quins treballs podria dedicar-me?»	

<i>Títol de l'activitat</i>	Pressupost familiar
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Formació intel·lectual i habituació bàsica
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Matemàtiques
<i>Objectius</i>	
— Comprendre com el treball remunerat és la base de subsistència econòmica en la nostra societat. — Conèixer i valorar les disponibilitats econòmiques en què actua la pròpia família.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>Presenteu un pressupost d'ingressos i de despeses anuals d'una família hipotètica. S'ha de procurar que s'acosti al més possible al tipus de família mitjana del grup d'alumnes de la classe. Feu operacions a partir de les dades proporcionades, per exemple:</i>	
• Transformar a valor mensual els sous o guanys anuals del pare i de la mare. • Gràfica de despeses bimensuals o mensuals de telèfon, aigua, llum, etc. • Distribuir en percentatges les despeses anuals. • Resoldre supòsits d'increments o de disminucions en els ingressos i en les despeses, etc.	
<i>Proposar que cadascú analitzi el pressupost familiar amb l'ajut i la col·laboració dels pares. S'establirà com a activitat personal que no és necessari fer pública.</i>	

Títol de l'activitat	Tipus de treball: assalariat o per compte d'altri / treball per compte propi	
Dimensió vocacional atesa	Coneixement del món laboral	
Àrea curricular en què es podria incloure	Ciències socials	
Objectius		
— Conèixer les diferències entre treball assalariat i treball per compte propi.		
— Valorar els avantatges i els inconvenients quant a seguretat, guanys, independència, etc.		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
Posar en comú les ocupacions a què es dediquen els pares i les mares dels alumnes. Fer-ne una classificació segons l'esquema següent:		
Treball assalariat:	funcionari / treball a l'Administració pública ocupació en empreses privades	
Treball per compte propi:	treballador autònom empresari	
- Descriure la jornada laboral d'alguns dels pares i les mares dels alumnes. - Després de debatre el tema, elaborar una síntesi en un quadre com el següent:		
	Avantatges	Inconvenients
Treball per compte propi		
Treball per compte d'altri		

<i>Títol de l'activitat</i>	Camps de professionalització de les persones
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement del món laboral
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Pel seu caràcter genèric, abasta totes les àrees curriculars de l'ESO
<i>Objectius</i>	
— Adonar-se que en cadascun dels camps de saber o cadascuna de les àrees de coneixement en què s'estructura el currículum de l'ESO les persones poden arribar a professionalitzar-se. — Comprendre la vinculació entre els estudis de l'ESO i l'exercici del treball professional a la vida.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>Indiqueu professions vinculades a les àrees de coneixement:</i> Professions que se situen dintre el camp de saber de l'àrea de llengua catalana i castellana Professions que se situen dintre el camp de saber de l'àrea d'idioma estranger Professions que se situen dintre el camp de saber de l'àrea de matemàtiques Professions que se situen dintre el camp de saber de l'àrea de <i>Aplicable a la resta d'àrees curriculars</i>	

<i>Títol de l'activitat</i>	Tres productes
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials / tecnologia
<i>Objectius</i>	
— Comprendre que sovint l'elaboració d'un producte requereix la participació de diversos professionals.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
Presentar als alumnes tres productes manufacturats que els siguin molt familiars (podrien ser, per exemple, una capsa de galetes, un formatge i un pot de suc de fruita). Analitzar quins professionals han intervingut en tot el procés, des de la consecució de les matèries primeres, passant per l'elaboració i la comercialització del producte, fins que arriba al consumidor. Es pot establir un «itinerari» que s'iniciï amb el consumidor i retrocedeixi i es ramifiqui fins a la consecució de les matèries primeres.	

<i>Títol de l'activitat</i>	Diverses classificacions de les professions	
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions	
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Tecnologia	
<i>Objectius</i>		
— Conèixer i aplicar diversos criteris en la categorització o classificació de les professions.		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<i>Individualment, cada alumne ha d'aportar un o dos exemples de professions a cada requadre. Després, en un grup reduït, cadascú hi afegirà els exemples aportats per altres companys. Finalment, tot el grup o classe cercarà nous criteris que podrien servir per a la classificació de les professions.</i>		
Feines que bàsicament suposen el contacte i la manipulació de coses i objectes.		Feines que bàsicament suposen el contacte amb persones i la comunicació d'idees.
Agricultor.....		Mestre.....
.....		
Treball que implica influir en la gent, persuadir-la, fer negocis.		Treball de caire tècnic o científic realitzat en equip o aïlladament.
Venedor.....		Investigador en un laboratori farmacèutic.....
.....		
Treball que proporciona prestigi o l'estima dels altres.		Treball que proporciona satisfacció pels resultats tangibles, per la producció que s'aconsegueix.
Metgessa.....		Ramader
.....		
Treball orientat al benestar de les persones: parlar amb la gent i atendre situacions socials.		Treball no social, dirigit a executar processos, manipular màquines, etc.
Orientador familiar.....		Conductor de grua
.....		
Treball rutinari, molt concret i organitzat, amb tasques molt determinades.		Treball amb experiències abstractes, creatiu.
Operari d'una cadena de muntatge		Compositor musical
.....		

<i>Títol de l'activitat</i>	Què sé fer bé?
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de si mateix
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials
<i>Objectius</i>	
— Encoratjar els alumnes a revisar les seves habilitats i els seus valors. — Considerar les característiques i capacitats pròpies procurant ser molt objectius. — Fer créixer l'autoestima (desenvolupar la percepció d'un mateix com a persona digna de ser respectada).	
<i>DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT</i>	
• Que cada alumne identifiqui i descrigui tres coses que sàpiga fer molt bé, siguin del camp acadèmic o d'altres camps. Es poden descriure amb més o menys detall situacions d'èxit que s'han viscut fins ara. • Que cadascú indiqui també per escrit dues o tres aspiracions, fites o projectes que li agradaria aconseguir. • Formar grups de tres alumnes i, per torns, cada un exposarà el que sap fer bé i les aspiracions pròpies. Els altres dos donaran el seu parer sincer sobre les qualitats i aspiracions que l'amic ha manifestat. (Es tracta d'establir una «visió externa», veure si els altres comparteixen i confirmen la pròpia autopercepció.) • Col·lectivament, el professor farà una reflexió sobre la relació entre èxits i aspiracions en el procés de desenvolupament de la persona. • Individualment s'escriurà una composició titulada: «Qui sóc? Què vull ser?»	

<i>Títol de l'activitat</i>	Estereotips
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions / preparació per a l'elecció vocacional
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials / llengua catalana i castellana
<i>Objectius</i>	
— Adonar-se de l'existència de certs estereotips que poden condicionar l'elecció vocacional. — Adoptar actituds que excloguin tot estereotip respecte de l'elecció o exercici d'una professió.	
<i>DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT</i>	
• <i>Demanar als alumnes que ràpidament escriguin les tres idees que primer se'ls acudeixin en sentir anomenar cada una de les professions següents: astrònom, cirurgià, policia, infermera, escombriaire, agent de borsa... (La llista es pot modificar o adequar segons es vulgui.)</i> El mestre anomena cada una de les professions i fa una pausa breu perquè puguin anotar les tres idees. (Se'ls exigeix que siguin tres idees, més o menys explícites.) En acabar es fa un recompte entre els participants de les idees que han sorgit, i el professor detecta aquelles que manifesten certs estereotips i proposa als alumnes un debat que ell guia. Aquesta discussió ha de tendir a suggerir estratègies per erradicar estereotips. • <i>Es pot demanar que identifiquin passatges d'obres literàries anteriors al segle XX en què es manifestin actituds estereotipades respecte de determinades professions, que analitzin si es continuen mantenint avui aquells prejudicis o aquelles idees errònies.</i>	

<i>Títol de l'activitat</i>	Interessos, actituds i valors envers el treball
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de si mateix
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Ciències socials
<i>Objectius</i>	
— Conèixer la interacció entre característiques de les professions i els trets de personalitat. — Reflexionar sobre les preferències professionals i els valors del treball. — Desenvolupar un concepte de si mateix com més realista possible, ser ben conscient de quins són els interessos, les habilitats, els sentiments, les actituds i els valors propis envers el treball. — Acceptar el fet diferencial entre les persones: no tothom serveix per al mateix.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>Els alumnes han de respondre individualment el qüestionari següent. En acabar, es reuniran en grups de cinc o sis membres i debatran les opinions i justificacions expressades.</i>	
Pensant en la feina que exerciràs el dia de demà, considera cada una de les característiques o qualitats següents que pot posseir una professió; digues si ho trobes força, poc o gens interessant, i explica per què:	
* Que l'ocupació ofereixi l'oportunitat de seguir aprenent, de ser un treballador més qualificat. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que ofereixi la possibilitat de trobar bons companys de treball. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que sigui una professió amb un horari de treball molt flexible, que puguis organitzar. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que ofereixi perillositat laboral escassa. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que sigui una ocupació amb oportunitats per promocionar-se en la pròpia feina i, per tant, augmentar el prestigi social. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que sigui una ocupació en què actuaràs sota les ordres i la guia de directius excel·lents. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que es tracti d'una activitat variada, on no has de fer sempre el mateix i puguis posar en joc la pròpia iniciativa. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que en l'ocupació puguis exercir responsabilitats i tinguis capacitat de prendre decisions. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que sigui una professió segura i estable, que noarris el perill de quedar-te sense feina. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	
* Que t'ofereixi un bon sou. Ho trobo... ☐ força interessant ☐ poc interessant ☐ gens interessant Perquè.....	

<i>Títol de l'activitat</i>	Ofertes de treball: anuncis en premsa
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Preparació per a la transició entre l'escola i el treball / coneixement de les professions
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Llengua catalana i castellana
<i>Objectius</i>	
— Conèixer la manera habitual com es formulen per escrit les ofertes de treball. — Saber sintetitzar els trets essencials que ha d'incloure una demanda de treball. — Saber redactar una oferta de treball. — Aprendre a consultar la secció d'anuncis d'un diari. — Saber analitzar el contingut d'un anunci. Prevenir sobre possibles enganys o fal·làcies en determinats anuncis.	
<i>DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT</i>	
L'alumne ha de consultar la secció d'ofertes i de demandes de treball publicades en un diari local, comarcal, regional o nacional un diumenge. A continuació ha de realitzar les activitats següents: • Elaborar estadístiques globals dels anuncis publicats. • Elaborar estadístiques sectorials de les feines amb més ofertes i demandes. • Seleccionar a l'atzar cinc anuncis i identificar els elements que els integren, comparant-los amb el model que s'ofereix al requadre. Observar que no sempre hi són presents tots els elements.	
<i>Elements que integren una oferta de treball:</i> A) Lloc de treball que s'ofereix Identificació de l'empresa sol·licitant B) Requeriments: Formació exigida Edat Experiència Altres característiques personals C) Aspectes laborals: Tipus de contractació Retribució Altres consideracions personals D) Com contactar amb l'anunciant	
• Discriminar entre anuncis on s'expressa explícitament el que s'ofereix o es demana, i d'altres que estan redactats ambigüament, on no és explícit o és poc clar l'oferiment o la petició. • Analitzar el llenguatge dels anuncis: esquematisme, precisió, convencions, etc. • Redactar anuncis on es demani feina per a l'època de vacances, per als caps de setmana o a temps parcial, etc.	

<i>Títol de l'activitat</i>	Treball en grup; feines que no les pot fer una persona individualment
<i>Dimensió vocacional atesa</i>	Coneixement de les professions
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>	Tecnologia
<i>Objectius</i>	
— Reconèixer la contribució que un mateix pot aportar al compliment de les tasques del grup.	
— Entendre que l'efectivitat individual en el grup de treball sovint és condicionada per la pròpia capacitat de treballar cooperativament amb els altres.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<i>Demanar als alumnes que exemplifiquin i descriguin situacions en què sigui necessari el treball en comú de diferents professionals per poder assolir la tasca.</i>	
Ex.:	
• En la construcció d'una casa projectada per l'arquitecte, hi participen coordinadament paletes, electricistes, lampistes, calefactors, decoradors, etc. • Per establir el diagnòstic d'una malaltia i prescriure'n el tractament sovint és necessari el concurs de diferents metges especialistes: radiòlegs, analistes, etc. • •	

<i>Títol de l'activitat</i>	Treballs obsolets / noves professions	
<i>Dimensió vocacional atesa</i>		Coneixement de les professions
<i>Àrea curricular en què es podria incloure</i>		Ciències socials
<i>Objectius</i>		
— Conèixer la transformació que s'ha produït en els diferents sectors laborals durant el segle xx.		
— Identificar les professions noves que van aparèixer i delimitar-ne el perfil.		
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
Cada alumne podria aportar les professions exercides pels seus pares o mares i avis o àvies i, si fos possible, besavis i besàvies.		
Les aportacions de tots els alumnes del grup o classe es tabularan.		
L'anàlisi de la taula resultant ha de detectar feines o oficis que han desaparegut i d'altres de nous que adquireixen més importància.		
En el procés d'anàlisi es podria detectar la tendència d'incorporació de la dona al treball remunerat, o altres tendències, com la reducció de persones dedicades al sector primari.		
La segona part de l'activitat consistirà a informar-se sobre «les professions del futur» i «professions amb futur» (amb bones perspectives ocupacionals i ben remunerades), com són les relacionades amb:		
• conservació del medi ambient, • informatització i robotització, • telecomunicacions, • biogenètica, etc.		