

total dels membres. En qualsevol cas, aquest informe va subratllar la necessitat que cada escola tingués la seva pròpia junta de govern per assegurar que fos dirigida amb el més gran coneixement i amb tot els respecte possible als desitjos i sentiments legítims de les famílies i de la comunitat local. Pocs anys després, la Llei de 1980 ja va establir la norma que un o dos representants dels pares havien de formar part d'aquesta junta directiva, amb la qual cosa es donava una cobertura legal a una realitat que ja era corrent. Més recentment, la Llei de 1988 va constituir una veritable fita, perquè aconseguí de fer créixer el paper de les famílies a costa no pas del poder de l'estat, sinó del de les autoritats locals.

A França, la participació dels pares en el consell escolar ha estat igualment assegurada per llei, com també la de l'alcalde i d'altres representants de la comunitat local. A Espanya, la legislació anterior al 1985 ja va establir com a obligada la participació d'un determinat nombre de representants de les famílies en els consells escolars; a partir del 1985 aquesta obligació s'ha vist reafirmada i en els consells es troben professors, pares i representants de les autoritats locals, a més d'alguns alumnes dels cursos superiors. Amb competències més o menys decisives, arreu d'Europa hi ha òrgans de participació dels pares i d'altres representants de la comunitat en el govern dels centres escolars.

El cas del professorat és molt més complex. El seu protagonisme en tasques altres que la pura transmissió de coneixements augmenta des dels anys seixanta. Amb el pas del temps, noves tasques que temps enrere depenien de l'estat han anat passant progressivament a mans del professorat: des de l'avaluació dels aprenentatges acadèmics —confiada tradicionalment a organismes exteriors a l'escola, com ara les universitats o la inspecció— fins al disseny final dels programes escolars o llur adaptació al medi local, sense oblidar l'exercici del control sobre la vida del centre, tot reduint el rol del director.

Tal com se suggereix a diferents estudis de l'OCDE i del CERI, tot això és, en part, conseqüència d'una onada en pro de la descentralització i de la participació social en la vida escolar.¹³ Però també és cert que tot plegat no és aliè al fet que al llarg de la dècada dels vuitanta els docents han fet conèixer a la societat llur insatisfacció creixent tant pel que fa a llurs remuneracions com pel que fa a les condicions de treball, a cops amb vagues salvatges com les viscudes a Grècia, Itàlia, Espanya, Irlanda i el Regne Unit, així com a algunes grans ciutats i àrees dels Estats Units.

L'obertura als agents econòmics

13. Per a un examen comparatiu de les formes de participació de les famílies en els òrgans de govern dels centres educatius europeus, consulteu K. Schleicher, «Home-School Relations and Parental Participation», dins Maurice Galton i Alan Blyth (ed.), *Handbook of Primary Education in Europe*. Londres: David Fulton, 1989. Per a una anàlisi més aprofundida de la qüestió de la participació, és molt recomanable l'obra de K. Fenwick i P. McBride, *The Government of Education*. Oxford: Marint Robertson, 1981, p. 211 i OCDE/CERI, *La décentralisation et l'amélioration de l'école: Nouvelles perspectives et conditions propices au changement*. París: OCDE/CERI, mecanografiat, 1989. Finalment, pel que fa a la qüestió dels impactes d'aquestes reformes sobre la identitat del professorat, vegeu OCDE, *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. París: OCDE, 1990 i l'obra de Guy Neave, *The Teaching Nation*. Oxford: Pergamon Press, 1992.

El paradigma de la *responsiveness* troba en la crida a la participació que es fa als agents econòmics una tercera plasmació en les reformes recents dels sistemes educatius europeus. La crisi econòmica i particularment l'atur juvenil han forçat els sistemes educatius europeus a aprendre ràpidament la lliçó de la necessària obertura als agents econòmics. La crisi ha coincidit, a més, amb la generalització dels usos industrials, professionals i comercials de les noves tecnologies i amb l'inici de la definitiva internacionalització de les economies europees, en una competència oberta —per separat o sota el paraigua comunitari— amb els Estats Units i el Japó. Els empresaris són els primers interessats a recordar que cada any només hi ha 39 estudiants nous de tecnologia per cada 100.000 habitants als països comunitaris, mentre que les xifres per als Estats Units i per al Japó són 77 i 76, respectivament. A mig termini, les conseqüències d'aquesta desigualtat poden ser terribles per a la supervivència de les indústries europees d'un bon nombre de sectors i podrien deixar Europa en una situació de dependència científica i tecnològica que s'afegiria a la que ja pateix en matèria energètica i, en certa manera, també manufacturera.¹⁴

Unes taxes exagerades d'atur juvenil —que als països europeus meridionals han arribat al llindar del 50% en algun moment— que contrastaven amb la manca de personal qualificat a determinades àrees, demostraven de manera fefaent que, més enllà dels efectes directes de la crisi econòmica, batejava des d'abans una crisi d'ajustament dels sistemes educatius a la realitat sociolaboral, econòmica i tecnològica. El desenvolupament dels anys seixanta havia amagat la veritable dimensió del problema del desajustament entre les demandes dels mercats laborals i la tasca de qualificació professional exercida per les escoles. En un moment de gran creixement econòmic, els mercats laborals absorbien sense gaires problemes el producte egressat dels sistemes educatius. Pràcticament no hi havia temps per a qüestionar-lo. En un moment de crisi, però, les demandes es restringeixen i esdevenen molt més selectives amb l'oferta. És en aquest moment que, a banda dels problemes oferta-demanda d'ordre quantitatiu, també es fan evidents els desajustaments d'ordre qualitatiu i es qüestiona el producte ofert pels sistemes formatius.¹⁵

Avui dia, el recurs als agents econòmics és considerat imprescindible, especialment en els nivells i cicles educatius en els quals els joves es troben més a prop del mercat laboral, és a dir, en la formació professional i en l'educació superior. En ambdós, l'estat no només ha ac-

14. Diverses publicacions patrocinades per grans empreses fan entendre que la competitivitat europea depèn, en bona mesura, de la formació, començant per l'escola primària. Vegeu, per exemple: European Round Table of Industrialists, *L'educació i la competència professional a Europa*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1990. Vegeu també *The OECD Observer*, 176 (1992). I, per descomptat, no s'ha d'oblidar el llibre blanc de l'anterior president de la Comissió de la Unió Europea, Jacques Delors, *Croissance, compétitivité et emploi*. Luxemburg: Office des Publications de la Communauté Européenne, 1995.

15. Novament, no serà sobrer recordar l'afirmació explícita al títol d'un llibre de R. Nash, *Schools Can't Make Jobs*. Palmerston North: Dunmore Press, 1983. En efecte, no és pas de les escoles que depèn el nombre o el perfil dels llocs de treball que hi ha, en un moment determinat, en el mercat, sinó de factors que li són completament aliens. Però el que sí és cert és que la formació que imparteixen les escoles pot ser adequada o no, en nombre i perfil de titulats, a les demandes del mercat. Les escoles no creen llocs de treball, però sí que formen els qui els han d'ocupar.

16. La veritat, però, és que aquest cost aparent es pot traduir, en última instància, en un estalvi per a l'estat, encara que només sigui en termes del que altrament hauria hagut d'invertir si no existís la concurrència del sector privat. Això s'aplica especialment en l'àmbit de la dotació i infraestructura dels programes universitaris de recerca,

ceptat de gust la participació dels agents econòmics en detriment d'algunes de les seves competències, sinó que s'ha vist obligat a fomentar-la suportant, sovint i si més no en aparença, un cost econòmic generalment en termes de desgravacions fiscals i, per tant, de reducció dels ingressos públics.¹⁶

D'altra banda, no deixa de ser significatiu que, tot i que en el projecte original de la Unió Europea les polítiques culturals i educatives quedaven al marge del Tractat —com una garantia del respecte que la futura Comunitat havia de tenir i té a la diversitat cultural característica d'Europa—, la Comissió hagi engegat accions i programes precisament en aquests dos nivells, aquells —recordem-ho— que tenen un valor econòmic més important.¹⁷

En la formació professional europea avui dia ja és impensable dissenyar programes, durlos a la pràctica i avaluar-los sense comptar amb els empresaris, els sindicats i les autoritats locals o regionals. Les pràctiques a les empreses tornen a situar-se a l'avantguarda dels components indispensables de l'oferta de formació professional de molts països. A la R.F.A., on sempre han tingut un paper central, els Länder garanteixen incentius a les empreses que augmentin el nombre de places d'aprenents d'acord amb la demanda de llocs de treball. A França i Itàlia, les pràctiques han estat objecte d'una revisió i s'han reforçat; es busca d'atendre per mitjà seu les necessitats de formació del 15% dels joves de 16 a 18 anys. Als Països Baixos s'espera que el nombre d'aprenents es dobli la propera dècada fins que arribi a significar un 20% dels joves d'aquest tronc d'edat. Al Regne Unit, però, des del 1975 les pràctiques en el context de la formació professional escolar han anat de baixa i han acabat essent transferides, en la pràctica, als programes no formals a l'estil del Youth Opportunities Programme i del seu successor, el Youth Training Scheme.

Però la participació dels agents econòmics va més enllà de les pràctiques. A tot arreu, una de les qüestions més preocupants és com aconseguir un sistema de formació que inclogui mecanismes d'autoregulació que facin possible la seva adequació, en un procés continuat, a les necessitats sempre canviants de l'entorn econòmic. Els mecanismes institucionals per arribar a un acord i prendre decisions sobre els canvis, la renovació o la reforma de la formació professional són presents, amb més o menys èxit, també a tot arreu. Vegem-ne només alguns exemples: el Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) a la R.F.A., el National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) al Regne Unit, i les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) a França comparteixen l'objectiu d'assegurar que els continguts dels

sota els auspicis de les empreses. Però també té riscos: per exemple, que aquells àmbits de la recerca que no tenen valor de mercat tendeixin a desaparèixer com a àmbits de recerca. Aquest és el cas, entre d'altres, de la recerca en humanitats.

17. Vegeu Ingo Richter, «European Communities», dins Ian K. Birch i Ingo Richter, *Comparative School Law*. Oxford: Pergamon, 1990, p. 337-349. Per a una descripció molt documentada dels programes comunitaris d'educació, hom pot consultar: G. Neave, *La Comunidad Europea y la Educación*. Madrid: Fórum Universidad-Empresa, 1987 i Teresa-Eulàlia Calzada i Berta Gutiérrez, (eds.), *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. Madrid: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona/CIDE, 1989. A Catalunya hi ha diferents organismes i institucions que poden facilitar informació actualitzada sobre els programes europeus: des del Patronat Català Pro Europa fins a l'Oficina de la Comissió de la Unió Europea, sense oblidar l'Oficina de Cooperació Educativa del Departament d'Ensenyament.

programes de formació tècnics i professionals són adequats periòdicament a les necessitats econòmiques. Tots aquests organismes cerquen l'acord entre l'administració pública i els agents socials en relació amb els continguts de la formació professional, però llur estatut i autoritat varien força.

A l'educació superior el disseny dels programes o les pràctiques a empreses i indústries són, de fet, la meitat del problema. L'altra meitat està constituïda per la recerca científica i tecnològica, per a l'enfortiment de la qual també s'ha cercat els darrers anys una ingent participació dels agents econòmics. I això no només per estimar quina seria la seva orientació sinó, de fet, per dur-la a la pràctica per mitjà de l'establiment de contractes de recerca. És un fet que, per aquesta i d'altres raons, l'estat ha cregut més convenient retirar-se de determinats àmbits de les universitats en els quals exercia el seu poder de manera directa per buscar altres mecanismes indirectes com ara, per exemple, un sistema de finançament que consideri els resultats acadèmics o d'investigació que s'aconsegueixen. És a dir, s'ha aplicat la lògica del mercat,¹⁸ la qual cosa també ha estat possible gràcies al fet que el mercat té, de fet, un gran interès en el producte humà (titulats) i en el material (resultats de la recerca) que s'ofereix. Comparativament, l'interès del mercat en altres nivells educatius és, a banda del cas de la formació professional, molt més reduït, si és que existeix.

En darrer terme, convé de prendre en consideració el fenomen de la formació ocupacional. Es tracta d'una modalitat nova de qualificació professional que ha tingut un gran desenvolupament a causa de la crisi econòmica, ja que en part es concep com a resposta al rep-te de l'atur juvenil. Aquí no interessen tant els resultats com el fet que, en la seva recerca de solucions a la qüestió de la manca de qualificació d'un sector important de la població juvenil —que hom xifra a l'entorn d'un 10% del total—, l'estat confia aquesta responsabilitat no pas a l'administració educativa, sinó a l'administració laboral, precisament perquè jutja que es troba molt més propera als interessos i necessitats del mercat laboral. El que és curiós és el fenomen de la rivalitat que des d'aleshores es dona sovint entre ambdues administracions —la laboral i l'educativa— a tots els països comunitaris, com si l'estat hagués pretès introduir un marc de competitivitat per a forçar millors resultats.

L'autonomia dels centres escolars

En el govern i gestió de llurs sistemes educatius, els països d'Europa tenen tradicions que són encara més diferents que aquelles relacionades amb el contingut i els programes. Els models es classifiquen de molt centralitzats (França) a molt descentralitzats (Regne Unit), amb

18. Els efectes de l'atur en els sistemes educatius europeus es troben analitzats a Francesc Pedró, *La respuesta de los sistemas educativos europeos al reto del desempleo juvenil. Tendencias europeas en materia de estrategias para prevenir, reducir o paliar los efectos del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE, 1992. Sobre l'evolució recent de la formació professional i la implicació dels agents econòmics i socials en el seu disseny, vegeu Jean-Pierre Jallade, «Recent Trends in Vocational Education and Training: an Overview», dins *European Journal of Education*, 24:2 (1989), p. 103-126. Sobre l'evolució recent de l'ensenyament superior, vegeu Guy Neave i Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado*. Barcelona: Gedisa, 1994.