

## Dezvoltarea comunitară: de la relații familiare la relații active și parteneriate

**Mircea Agabrian**

Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba-Iulia

*În articol discutăm despre felul în care comunitățile pot să prospere și să se dezvolte prin cultivarea și participarea sporită a oamenilor în diverse tipuri de relații active, ce trec dincolo de relațiile familiare de felul „toată lumea cunoaște pe toată lumea și toată lumea ajută pe toată lumea”. Argumentăm concepția dominantă potrivit căreia comunitatea constă în acele relații dintre oameni ce reprezintă fundamentul parteneriatelor organizaționale și instituționale ce contribuie la constituirea rețelelor comunitare puternice și, implicit, la construcția capitalului social. Pe această bază, demonstrăm că parteneriatele școală-familie-comunitate transformă școlile în centre ale vieții comunitare, reprezentând astfel democrația în acțiune pentru rezolvarea problemelor locale.*

### **Comunitatea: o construcție a relațiilor sociale**

Când vorbim despre comunitate, cei mai mulți oameni se gândesc la un grup mai mare sau mai mic de indivizi care trăiesc în aceeași zonă geografică și împărtășesc valori, idealuri și credințe comune despre lume. Din această perspectivă, comunitatea e definită adesea drept un grup de oameni care trăiesc în aceeași localitate și au valori comune. Totuși, pare că ceva lipsește din această definiție. O analiză sumară ne spune că lipsește sentimentul legăturii, al interrelației membrilor comunității care identifică indivizii ca parte a comunității. Atunci putem spune că puterea legăturilor în relațiile sociale constituie aspectul definitoriu al unei comunități.

O comunitate e constituită din relațiile prin care oamenii interacționează zilnic. Pentru ca un grup de oameni să aibă

valori pe care să și le împărtășească, trebuie să aibă disponibilitatea de a se întâlni, de a intra în relații, de a vorbi despre valorile și interesele lor. Rețelele sociale sunt mijloacele prin care membrii individuali ai comunităților interrelaționează și creează sentimentul comunității.

Paradigma rețelei sociale evidențiază importanța altor elemente semnificative din sistemul social al unui individ, care asigură suport și resurse, așa cum sunt informațiile și banii (Barnes, 1972; Leinhardt, 1977). Cu toate că sunt mai multe definiții ale rețelelor sociale, cea mai comună se referă la legăturile dintre indivizi, grupuri și instituții cu care o persoană are contact și percepe că depinde de suportul lor. Rețelele sociale sunt conexiunile interpersonale la care oamenii participă pe măsură ce duc la bun sfârșit activitățile zilnice. De pildă, membrii unei comunități se întâlnesc și desfășoară activități în

fiecare zi la școală și la biserică, la evenimente sportive, în parc, la manifestări sociale variate, și în multe alte diverse împrejurări. Capacitatea de a împărtăși valori și interese comune permite unei comunități să dezvolte atașamente puternice și un nivel ridicat de încredere între indivizi. Rețelele sociale realizează o puternică afiliere comunitară, ce creează un sentiment de securitate, de apartenență care reafirmă existența noastră ca ființe sociale. Ele generează sentimentul responsabilității pentru întregul grup, fapt ce depășește interesul individual. De asemenea, rețelele sociale puternice duc la înțelegerea sinelui comunitar și contribuie cu succes la adaptare și susținere comunitară. În acest fel comunitatea formează (...) o rețea de încredere ca un suport social care e o necesitate disperată într-o societate în tranziție, cu schimbări bruște” (Gardner, 1995).

Când rețelele sociale produc legături durabile, încredere și valori împărtășite, supraviețuirea comunității devine mai importantă decât interesul sau câștigul individual. Membrii comunității realizează că binele personal e legat îndeaproape de sănătatea comunității ca întreg. Rețelele sociale se întăresc când membrii comunității se adună să discute problemele importante ale comunității lor. Totuși, multe comunități nu au rețele sociale puternice. Comunităților cărora le lipsesc rețelele sociale robuste sau mijloacele pentru a folosi rețelele existente sunt dezavantajate când se confruntă cu condiții externe ce necesită acțiunea comunității sau înnoirea ei.

Comunitățile presupun nenumărate conexiuni, interrelații, rețele de afiliere și rețele de colaborare, care implică indivizi aflați în poziții și roluri sociale diferite, având culturi variate și făcând parte din grupuri diverse. Aceste relații formează infrastructura comunității. Conexiuni de

acest fel există deja, la un anumit nivel, în orice comunitate. De pildă, profesorii au relații cu elevii, părinții și copiii lor au relații cotidiene din cele mai variate, iar aceștia din urmă au relații cu prietenii lor. Mulți dintre noi avem relații cu colegii de la locul de muncă, cu prietenii, cu membrii unui club sau ai unei asociații etc. Totuși, aceste conexiuni nu merg mai departe de rolul tradițional și de normele comunității. Profesorii nu discută cu regularitate cu membrii comunității de afaceri, părinții nu discută frecvent cu membrii consiliului municipal sau comunal. Indivizii cu roluri diferite, așa cum sunt ele definite de comunitate și de societate, nu au o șansă reală să se întâlnească și să își împărtășească idei. Asta înseamnă că rețelele sociale nu sunt atât de puternice pe cât ar putea fi, că anumite tipuri de relații prevalează.

Existența a două tipuri de relații constituie un barometru al forței rețelei sociale a unei comunități. Cele două tipuri sunt numite relații familiare și relații active. Infrastructura socială a unei comunități e slabă când există relații familiare, dar relațiile active lipsesc. Relațiile active se pot dezvolta din relațiile familiare și asta se întâmplă adesea. Oricum s-ar dezvolta, ele sunt centrul rețelelor sociale puternice.

### *Relații familiare și relații active*

O relație familiară e o relație sau conexiune între membrii comunității care nu întâmpină bariere de rol. Indivizii implicați în relații familiare sunt limitați de rolurile pe care le joacă. De pildă, când un părinte merge la profesorul fiului său interacțiunea este una ce implică părintele și profesorul. Cei doi nu interacționează ca „Tudor și Georgescu”, ci ca tatăl lui Dorin și profesorul lui Dorin. Interacțiunile familiare de acest fel conectează o

școală, un elev, un părinte și locul de muncă al unui părinte în conexie lineară :

Școală (instituție) → Profesor → Elev  
→ Părinte → Părinte, om al muncii →  
Locul de muncă (instituție)

Profesorul interacționează cu părintele unui elev, nu cu un om al muncii sau cu organizația unde se află locul lui de muncă. Conexiunile familiare sunt interacțiuni care nu depășesc rolurile individuale sau instituționale. Relațiile familiare oferă șanse scăzute de interacțiune cu școala ca instituție și cu locul de muncă al părintelui ca instituție. Nu există nici o oportunitate pentru diferiții membri ai comunității să se întâlnească în afara rolurilor lor, să împărtășească idei și să construiască rețele sociale.

Relațiile familiare sunt legate de roluri, fiind unele dintre cele mai importante relații pentru o persoană, așa cum sunt relațiile cu prietenii, colegii, membrii echipei sportive din care face parte sau cu cei din asociațiile în care este înscrisă. Dar, oricât de importante ar fi aceste relații, ele nu susțin formarea comunităților și reacția lor la probleme diverse, așa cum fac relațiile active despre care vom vorbi în continuare.

Comunitățile aflate în formare și dezvoltare, care sunt în măsură să absoarbă impactul schimbării, se definesc prin existența rețelelor comunitare ce fac posibil ca o comunitate să se adapteze și să răspundă la schimbările externe și interne. Aceste relații contribuie la crearea simțului civic al identității, apartenenței și securității sociale. Ele contribuie consistent la existența sentimentului de încredere ce definește o comunitate dinamică. O relație activă este o relație ce presupune interacțiuni repetate și semnificative între două sau mai multe persoane ori instituții. Luând ca exemplu relațiile familiare pe care le-am examinat mai înainte, o relație activă implică o interacțiune a părintelui

și a profesorului în care fiecare și-ar părăsi rolurile respective și s-ar întâlni ca vecini, prieteni sau membri ai unor proiecte de dezvoltare a comunității; ar trece de roluri pentru a conlucra. Să ne imaginăm două mame stând una lângă alta ca suporteri ai copiilor lor. Ele stau împreună și discută despre progresele copiilor la învățatură, despre programele încărcate, despre cărți și filme, dezvoltând astfel o relație familiară. Într-o altă ocazie încep să discute despre proiectul care vizează desființarea parcului în care copiii lor se joacă și cedarea acestuia către un întreprinzător. Această discuție schimbă relația lor de la una familiară la una activă. Acest tip de mișcare are loc tot timpul și, poate, fără a fi observată, dar necesită un efort conștient, angajat. Începe un proces care poate încuraja activitatea protestatară împotriva desființării parcului, presiuni asupra oficialilor orașului și angajarea altor membri ai comunității împotriva acestei decizii. Școala copiilor, locurile de muncă ale părinților, sponsorii care susțineau cu echipament și premii campionatul de fotbal al școlii ce se desfășura pe terenul din parc etc. devin parteneri într-o rețea activă.

Acest tip de relații este fezabil. În exemplul dat, există interacțiuni între sponsorii campionatului școlar și părinții jucătorilor elevi. Acțiunile de acest fel necesită interacțiuni directe între școală, elev și comunitatea oamenilor de afaceri. Comunitățile în care se manifestă relații active au potențial mare pentru acțiune și înnoire comunitară. Ca să se dezvolte un asemenea tip de relații, este necesară o atmosferă care face posibilă participarea tuturor membrilor comunității. Relații active se pot dezvolta din relații familiare sau pot rezulta din întruniri locale, unde oamenii pot da glas opiniilor lor.

Pentru comunitățile rurale, asemenea relații au implicații speciale datorită contactelor strânse, naturale ce caracterizează

relațiile din acest spațiu social. Multe comunități rurale arată un grad mare de relaționare și coeziune între membrii cu roluri diferite în structurile unei comunități bazate pe proximitate. Totuși, aceste relații, deși sunt diverse, rămân familiare pentru că nu se concentrează pe discuții în care oamenii se angajează conștient conform rolului lor în comunitate, în contrast cu postura de a vorbi ca membri ai comunității ca întreg. Oamenii din mediul rural se cunosc mai degrabă unul pe celălalt mai mult ca persoane în totalitate decât ca jucători ai unor roluri singulare. Ei cunosc un gospodar ca fiind tatăl lui Ionel, soțul Mariei, jucător de popice și cântăreț amator de muzică populară. Dar aceste relații holistice rămân numai familiare. De aceea, în comunitățile rurale există tendința de a susține mai mult dezvoltarea relațiilor familiare, care apropie oamenii, sunt empaticе, lucru ce poate face ca relațiile active să pară mai puțin dezirabile.

### ***Norma aversiunii față de conflict***

Așa cum am subliniat, în comunitățile rurale se formează mai greu relații active. De pildă, C. Flora și colaboratorii săi (1992) arată: „Membrii comunităților rurale au tendința să se vadă unii pe ceilalți fără a lua în considerare rolul lor în comunitate datorită vizibilității reciproce relativ ridicate și trăirii experienței contactului aproape permanent cu ceilalți membri ai comunității”. Același lucru este valabil și în comunitățile urbane mai mici, în instituțiile și organizațiile de dimensiuni reduse, în orașele cu populație puțin numeroasă sau în orice comunitate care reprezintă o combinație a acestor situații. În asemenea cazuri, comunitatea dezvoltă norma aversiunii față de conflict, care presupune că: 1. membrii comunității nu vor să ofenseze alți membri sau să tulbure *statu quo*-ul ei și 2. un membru al comunității „...riscă prea multe relații când nu

e de acord în public...” (Flora *et al.*, 1992).

În timp ce o astfel de situație guvernată de norma aversiunii față de conflict poate asigura un puternic simț al comunității la nivel familiar de felul „toată lumea cunoaște pe toată lumea și toată lumea are grijă de toată lumea”, nu se poate însă produce dezvoltarea relațiilor active și să aibă loc discuții importante, posibil divizate, despre problemele comunității. Membrii unor asemenea comunități, organizații sau instituții, urmând norma aversiunii față de conflict, pot avea dificultăți când se angajează în dialoguri și dezbateri ce se doresc productive. De aceea, ei au nevoie să dezvolte credința și încrederea că e acceptabil și benefic să se angajeze în relații active care plasează separat și transcend rolurile sociale acceptate în comunitate. Doar în acest mod se poate ca legăturile puternice să se răspândească în întreaga comunitate. O rețea socială slabă va lăsa multe oportunități să îi scape din cauza respingerii angajării în relații active.

Putem afirma că relațiile active sunt relațiile bazate pe încredere, înțelegere și egalitate. Mai important, relațiile active unesc indivizii, instituțiile, specialiștii, plasează oamenii și profesioniștii într-o atmosferă a încrederii, înțelegerii și egalității. Într-o relație activă, indivizii și instituțiile care, poate, niciodată nu ar fi avut o oportunitate sau un motiv (așa credeau ei) să-și vorbească ajung să comunice unii cu ceilalți și realizează că au lucruri în comun în anumite domenii ale vieții din comunitatea lor.

### **Capitalul social**

Cum creează relații active acel tip de comunități puternice, unite, care colaborează la construirea parteneriatelor, asociațiilor și noilor instituții? Rețele sociale

puternice, niveluri ridicate de relații active între indivizi și încrederea socială reprezintă răspunsul la întrebare. *Capitalul social* este sintagma folosită pentru a descrie și analiza nivelul de încredere socială și de relații active prezente în rețelele sociale ale unei comunități.

James Coleman (1987) se referă la rețelele sociale ca o componentă a capitalului social. Acesta desemnează abilitățile de cunoaștere, patternurile atitudinale și comportamentale pe care indivizii pot să le cheltuiască sau să le investească pentru a-și spori șansele de succes în instituțiile sociale, așa cum este școala. Indivizii dobândesc capital social prin rețelele sociale din care fac parte.

Capitalul social este un concept care a trecut printr-un proces de revitalizare în ultimii 20 de ani, mai ales datorită lui Pierre Bourdieu și James Coleman, care au realizat o abordare contemporană a conceptului. De pildă, Pierre Bourdieu a folosit pentru prima dată această sintagmă legată de „capitalul cultural”, referindu-se la stocurile de cunoștințe pe care un individ le dobândește prin rețelele sociale informale – mai ales unde a crescut și unde au fost părinții și prietenii lui. Lucrările lui R. Putnam (1993b) și F. Fukuyama (1995) au extins conceptul de *capital social* în așa fel încât se aplică nu numai la indivizi, ci și la grupuri, comunități, chiar și la națiuni. În acest sens, Dumitru Sandu (1999) precizează că, „în funcție de spațiul de interacțiune... se poate vorbi despre capitalul social personal, familial, comunitar, organizațional și societal” (71).

Capitalul social reprezintă resursele, valorile și avantajele individuale pe care indivizii le dobândesc ca participanți într-un cadru comunitar. „Încrederea, asocierea și toleranța formează nucleul de valori al capitalului social. Reciprocitatea implicată este dimensiunea latentă fundamentală

a tuturor acestor valori.” (Sandu, 1999, 71) De aici a izvorât ideea că o comunitate, mai degrabă decât un individ, are o anumită cantitate de capital social. Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relațiilor active, prin participare democratică, prin întărirea proprietății comunitare și prin încredere socială.

După E. Cortes (1993), capitalul social este „măsura a cât de mult timp pentru colaborare și câtă energie au oamenii unul pentru celălalt, cât de mult timp au părinții pentru copiii lor, cât de multă atenție acordă vecinii celorlalte familii, ce tip de relații au unii oameni cu ceilalți din confesiuni religioase diferite, precum și calitatea altor numeroase rețele potențiale de relații în comunități”.

În esență, capitalul social stochează puterea întregii rețele sociale a comunității. El definește cu adevărat o comunitate și mărește capacitatea ei de a face față problemelor sau schimbărilor interne ori externe. În cuvintele lui E. Cortes, capitalul social implică o „bogăție și o robustețe a relațiilor dintre oameni, pe care membrii unei comunități doresc și sunt nerăbdători să le investească unul în celălalt”.

Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relațiilor active, care presupun interacțiuni repetate și semnificative între două sau mai multe persoane ori instituții. Rețelele sociale puternice și nivelurile ridicate de relații active între indivizi cu diferite roluri au tendința să „...sprijine normele de neclementitate ale reciprocității generalizate și să încurajeze apariția încrederii sociale” (Putnam, 1995). De aceea, în orice comunitate e necesar să existe „...stocuri de încredere socială, norme și rețele pe care oamenii se pot baza pentru a rezolva probleme comune” (Putnam, 1993a).

### **Capitalul social și școala**

Școala e o instituție importantă în toate comunitățile, iar în comunitățile rurale este adesea instituția cea mai puternică. Ea este un punct de întâlnire, un centru ce simbolizează comunitatea și o resursă care o poate uni. Comunitățile au nevoie de școli pentru înnoirea lor, revitalizarea economică, definirea și identificarea identității, menținerea continuității. Nici unul dintre aceste scopuri nu poate fi îndeplinit fără oameni. Dacă o comunitate nu e un loc cu care membrii ei se identifică, tinerii vor crește și vor pleca. Pur și simplu, dacă tinerii nu învață să recunoască locurile în care au trăit ca unice și că acestea merită grija și efortul lor, dacă nu se pregătesc să participe la crearea oportunităților de locuri de muncă pe plan local, ei vor pleca sau vor dori să plece. Dacă generația următoare pleacă sau își dorește să plece, comunitatea are puține șanse să continue să se dezvolte.

Importanța școlii a făcut ca sintagma *capital social* să reapară ca un concept cu relevanță puternică pentru comunitatea educatorilor. Datorită nucleului său axiologic, în lumea școlii conceptul de *capital social* este abordat cu o prioritate egală cu capitalul financiar și uman. A fost depășită ideea populară că dacă o școală are finanțare adecvată și o conducere profesionistă este suficient. „Finanțați sistemul de învățământ, apoi vom face școlile bune” reprezintă argumentul folosit să convingă instituțiile statului care au această responsabilitate, dar și publicul larg de nevoia fondurilor corespunzătoare. Mesajul capitalului social este aproape opus. El spune: „Muncim din greu să facem școlile bune, acum oferiți banii dumneavoastră”. Cu alte cuvinte, este nevoie înainte de o rezervă de capital social ca instituțiile și comunitatea să sprijine educația, nu după. Se poate spune cu o anumită certitudine că: a) mult mai probabil,

școala care se bucură de un nivel ridicat al capitalului social va fi mai bine sprijinită financiar; b) este nevoie ca dezvoltarea capitalului social să preceadă creșterea capitalului financiar și uman; c) construcția capitalului social are loc la toate nivelurile unei școli; fără capital social ridicat, o școală va descoperi că este dificil să convingă comunitatea să o sprijine financiar.

### **Parteneriate școală-familie-comunitate<sup>1</sup>**

Organizațiile bazate pe comunități, așa cum sunt școlile, servesc strategia socială a organizării și mobilizării grupurilor de oameni pentru realizarea unor acțiuni cu obiective specifice. Ele întruchipează credințele membrilor lor și dau valoare debaterii publice și deciziilor de politică socială. Organizațiile de acest fel reprezintă democrația în acțiune pentru rezolvarea problemelor locale. Pe de altă parte, este un adevăr care nu mai trebuie demonstrat că școlile sunt cheia bunăstării comunităților și prosperității viitoare a națiunilor. Sănătatea lor este un barometru al modului de viață democratic și, de aceea, una dintre problemele importante în perioada de tranziție o reprezintă transformarea școlilor în centre ale vieții comunitare. Această schimbare socială se construiește pe credința adânc înrădăcinată a oamenilor de a face ca școlile să fie din ce în ce mai bune pentru toți copiii. Societatea modernă gândește școlile ca nuclee ale vieții comunității și recunoaște că ele au o valoare ce consolidează continuu calitatea lor. Susținem că pentru societatea românească, aflată într-o prea lungă și anevoioasă tranziție, parteneriatele centrate pe școli reprezintă o dimensiune importantă a construcției societății civile.

Calitatea școlilor are o relație directă cu calitatea vieții în comunități. În acest sens, rolul educației este văzut a fi mai mult decât instruirea intelectuală. Școala este considerată un factor care participă la direcționarea dezvoltării comunității, ea fiind preocupată direct de toate aspectele vieții acesteia. Școala este o forță unificatoare a comunității mai mult decât o instituție socială în comunitate. Școala servește toate nevoile educaționale ale comunității, fiind un adevărat catalizator al resurselor acesteia pentru rezolvarea problemelor și realizarea unui sens pozitiv al comunității. Expresia „sens al comunității” are un sens social mai larg care pune școala în centrul dezvoltării comunitare.

O problemă stringentă pentru România o reprezintă responsabilitatea locală pentru calitatea educației și succesul școlar, ce reclamă căi diferite de stabilire a relațiilor de colaborare între școli, familii și comunități. Avem în vedere că școlile de toate gradele sunt organizații responsabile pentru educația formală a copiilor și adolescenților. Școlile care duc la bun sfârșit mult mai eficient această responsabilitate se consideră pe ele însele și elevii lor ca parte a sistemului social ce include familiile și comunitățile.

Cercetările desfășurate de peste trei decenii în Statele Unite (Epstein, 1992; Henderson și Berla, 1994; Rutheford *et al.*, 1997) arată că, atunci când școlile, familiile și comunitățile lucrează împreună ca parteneri, beneficiari sunt elevii. Parteneriatele dintre școli, familii și comunități pot: 1. ajuta profesorii în munca lor; 2. perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; 3. îmbunătăți programele de studiu și climatul școlar; 4. îmbunătăți abilitățile educaționale ale părinților; 5. dezvoltarea abilităților de lideri ale părinților; 6. conecta familiile cu membrii școlii și ai comunității; 7. stimula serviciul comunității în folosul școlilor; 8. oferi servicii

și suport familiilor și 9. crea un mediu mai sigur în școli.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școală și, mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

E. Stănciulescu (2002, 22) subliniază că, „de la sfârșitul anilor '70, dezvoltarea personalității copilului este înțeleasă de cercetători ca rezultat al încrucișării unui ansamblu de factori, familiali, școlari, comunitari”. Ca urmare, în mod logic, și dezvoltările din teoria socială au furnizat o mai bună înțelegere a gradului în care legăturile dintre școli, familii și comunități sporesc cunoașterea, evoluția socială și emoțională, starea de satisfacție a elevilor. Așa cum notează J. Epstein (1995), teoria curentă despre parteneriatele școală-familie-comunitate modifică înțelesurile de mai înainte referitoare la influența pe care fiecare dintre aceste instituții o are asupra copiilor și a tinerilor. Ea precizează că a fost o idee comună influența secvențială a familiei, a școlii și a comunității asupra creșterii și dezvoltării copilului. Familia era considerată responsabilă pentru creșterea copilului și edificarea fundamentului necesar pentru intrarea lui în școală. Școala era identificată cu agentul socializării, care pregătește copilul pentru rolul lui în comunitate. În contrast, sinteze recente ale mai multor studii indică faptul că, din primii ani ai copilăriei, familia, școala și comunitatea influențează în mod simultan creșterea și dezvoltarea copiilor. Importanța continuă a acestor contexte în fiecare etapă a dezvoltării copilului este descrisă amănunțit de un număr de perspective teoretice aflate în legătură. Alături de paradigma rețelei sociale și conceptul de *capital social*,

discutate mai înainte, cea mai semnificativă este teoria intersecării sferelor de influență a lui J. Epstein (1990). Teoria integrează perspective educaționale, sociologice și psihologice despre organizațiile sociale, precum și cercetarea asupra efectelor mediului din familie, școală și comunitate asupra rezultatelor educaționale. Recunoașterea ca principiu central al acestei teorii a „istoriei legăturilor strânse între instituțiile majore care-i socializează și educă pe copii” (Epstein, 1992, 1140-1141) determină ca anumite obiective, cum e succesul școlar, să constituie un interes mutual pentru oamenii fiecărei instituții, ce este atins prin acțiunea și suportul lor cooperant. Această perspectivă este imaginată ca trei sfere ce se intersectează și simbolizează școala, familia și comunitatea. Imaginea-teorie include o structură externă și una internă (Epstein *et al.*, 1997).

Structura externă reprezintă cele trei contexte care influențează activitatea de învățare și dezvoltare a copiilor. Intersecția indică faptul că familia, școala și comunitatea au responsabilități comune în educația copiilor. Diverse programe, proceduri, poziții teoretice, experiențe și alți factori extind sau micșorează aria de intersecție – determinând mai multe sau mai puține conexiuni între persoanele din cele trei contexte. Procedurile și suprafața de intersecție se modifică în timp.

Structura internă reprezintă interacțiunile care pot avea loc atunci când personalul școlii, familiile și comunitatea comunică și lucrează împreună. Copilul este centrul și actorul principal al acestor interacțiuni. Conexiunile dintre familie, școală și comunitate pot avea loc la nivel instituțional – implicând toate familiile, copiii, educatorii și comunitatea – sau la nivel individual – implicând un profesor, un părinte, un copil, un partener din comunitate sau un grup restrâns. De structura

internă aparțin factori cum ar fi: credințe, trăiri, experiențe ale familiilor, școlilor și comunităților, dar și ale elevilor. Acești factori influențează calitatea și cantitatea activităților comune dintre școli, familii și comunități. Structura internă a modelului determină unde și cum interacțiunile se produc în și prin școală, familie și comunitate. Rezultatele interacțiunilor dintre familie, școală și membrii comunității înăuntrul structurii interne a modelului sunt dobândite și acumulate drept capital social. Astfel, rețelele sociale sunt întărite și capitalul social crește când sunt implementate activități de parteneriat în măsură să facă familiile, educatorii și membrii comunității să lucreze în mod cooperant pentru creșterea și dezvoltarea copiilor (Epstein și Sanders, 1996). Modelul intern al interacțiunii celor trei sfere de influență arată locul, complexitatea și importanța relațiilor și a influențelor existente între persoane acasă, la școală și în comunitate.

Modelul parteneriatelor școală-familie-comunitate plasează elevul în centru. Faptul că elevii sunt actorii principali implicați în propria educație, propria dezvoltare și propriul succes școlar este de necontestat. Parteneriatele școală-familie-comunitate nu pot produce de la sine elevi de succes. Mai degrabă activitățile partenariale trebuie proiectate astfel încât să angajeze, să ghideze, să determine și să motiveze elevii să se implice în obținerea propriului succes. Asumpția principală este aceea că, dacă elevii simt că celorlalți le pasă de evoluția lor și se simt încurajați să muncească mult pentru a-și îndeplini rolurile școlare, sunt motivați să facă tot posibilul pentru a învăța să citească, să calculeze, să-și dezvolte alte aptitudini și talente și să rămână la școală.

Fapt interesant și oarecum inedit, studiile indică faptul că elevii au, de asemenea, un rol crucial în determinarea succesului parteneriatelor școală-familie-comunitate.

Elevii sunt adesea principala sursă de informare a părinților cu privire la activitatea școlii. În cadrul programelor de parteneriat, profesorii ajută elevii să înțeleagă rolul comunicării cu părinții și recurg atât la metode tradiționale de comunicare (de exemplu, trimiterea unor scrisori sau notițe cu relatări diverse), cât și la metode noi (de pildă, interacțiunea cu membrii familiei prin intermediul temelor interactive sau folosirea mijloacelor electronice de comunicare). Pe măsură ce acumulăm mai multe informații cu privire la rolul elevilor în cadrul parteneriatelor, dobândim o înțelegere mai completă asupra modului în care școlile, familiile și comunitățile trebuie să lucreze împreună cu elevii pentru a le spori șansele de succes.

Parteneriatele includ activități inițiate de educatori, părinți sau membrii comunității. Aceste activități pot să se producă la școală, acasă ori în comunitate. În forme diferite, ele reflectă șase tipuri de implicare a familiei (Epstein, 1990, 1992; Epstein și Lee, 1995; Epstein *et al.*, 2002):

– *tipul I*: vizează obligațiile de bază ale părinților pentru sănătatea și securitatea copiilor, pregătirea lor pentru școală și pentru asigurarea condițiilor favorabile în casă în vederea sprijinirii progresului educațional;

– *tipul II*: se referă la obligațiile școlii de comunicare cu familiile despre programele școlii și progresul elevilor (comunicări prin notițe, anunțuri, broșuri și pliante, întâlniri și conferințe cu părinții);

– *tipul III*: urmărește participarea părinților în mod voluntar la activități și evenimente culturale și sportive, dar și la ajutorul dat profesorilor, personalului administrativ și elevilor în situații variate;

– *tipul IV*: se concentrează pe implicarea părinților în activitatea elevilor de învățare acasă, fie că cererile sunt declanșate de relația părinte-copil, fie de

ideile profesorilor referitoare la implicarea părinților în activitățile de învățare de acasă;

– *tipul V*: se referă la implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor la școală (participarea în consiliul profesoral, organizații părinți-profesori, grupuri de suport ale părinților, comitete educaționale la diferite niveluri administrative locale);

– *tipul VI*: vizează colaborarea părinților cu comunitățile și agențiile comunitare care sprijină și sporesc oportunitățile de învățare ale copiilor (programe și evenimente culturale, asistență medicală și alte servicii comunitare).

Aceste șase tipuri ajută cadrele didactice să dezvolte programe de parteneriat multilaterale, fiecare tip de implicare incluzând multe și diferite procedee de punere în practică a parteneriatului. De asemenea, fiecare tip are elemente particulare care trebuie îndeplinite pentru a implica toate familiile, după cum fiecare tip necesită redefinirea unor principii de bază ale implicării. În cele din urmă, fiecare tip conduce la rezultate diferite pentru elevi, familii și profesori. Deși toate școlile pot folosi ca ghid contextul celor șase tipuri de implicare, fiecare școală trebuie să aleagă procedee care o vor ajuta să îndeplinească obiective importante și să vină în întâmpinarea nevoilor elevilor și ale familiilor lor.

Dezvoltarea unui program de parteneriat bun necesită timp, organizare și efort. Avem în vedere că cele șase tipuri de implicare – standarde ale programului, la care s-a ajuns după peste 30 de ani de cercetări întreprinse de Joyce L. Epstein<sup>2</sup> (2001) împreună cu colaboratorii de la Universitatea Johns Hopkins din SUA – sunt ghiduri pentru liderii instituțiilor aflate în serviciul părinților și al familiilor. Prin urmare, ele vizează directorii, cadrele didactice, educatorii și părinții, care sunt în

postura să influențeze și să îmbunătățească programele de implicare ale părinților și membrilor comunității.

O sinteză a cercetărilor desfășurate în SUA (Henderson și Mapp, 2002) a evidențiat că angajarea efectivă a părinților și a familiilor, a membrilor comunității în educația copiilor are de departe un potențial mai mare de schimbare calitativă decât oricare alt tip de reformă educațională. Totodată, implicarea familiilor și a organizațiilor comunitare trebuie să fie considerată o parte importantă a oricărei strategii menite să micșoreze decalajul dintre elevii ce provin din categorii sociale cu venituri ridicate și elevii din categorii sociale cu venituri scăzute.

La fel ca orice reformă educațională eficientă pe termen lung, integrarea și implementarea standardelor parteneriatelor trebuie să se bazeze pe nevoile și particularitățile locale. Adică trebuie mai întâi să cercetăm aceste nevoi și particularități și apoi să ne străduim să adaptăm și să dezvoltăm componentele programului în raport cu rezultatele investigațiilor făcute în școală. În acest sens, în studiul de caz realizat în sistemul de învățământ preuniversitar din județul Alba, într-o abordare calitativ-cantitativă, am investigat starea actuală a relațiilor școală-familie-comunitate. Iată două dintre concluziile semnificative la care am ajuns.

1. Aproape tuturor familiilor le pasă de copiii lor, doresc ca aceștia să aibă succes și încearcă să obțină cât mai multe informații de la școală și comunitate, deci sunt buni parteneri în educarea copiilor lor.

2. Aproape toți profesorii și liderii școlilor ar dori să implice părinți în

activitățile educative, însă mulți dintre ei nu știu cum să proiecteze programe pozitive și eficiente și în consecință se tem să încerce. Acest lucru creează un fel de „retorică sterilă”, în care educatorii se simt „prinși”, aceștia exprimându-și acordul pentru dezvoltarea parteneriatelor, fără a întreprinde însă nici o acțiune.

Putem afirma, fără pretenția generalizării concluziilor cercetării, că în sistemul de învățământ preuniversitar din țara noastră parteneriatele școală-familie-comunitate se află doar în stadiul de deziderat. Credem că din factorii explicativi responsabili de această stare de fapt fac parte: lipsa organizării instituționale necesare funcționării parteneriatelor, cadre didactice care nu au pregătirea teoretică și practică corespunzătoare și, prin urmare, predominarea „festivităților” și a „ședințelor cu părinții” ce sunt confundate cu activități parteneriale, situația socioeconomică precară în care trăiesc multe familii cu copii, subfinanțarea învățământului împreună cu toate consecințele ce derivă din acest lucru, spiritul civic și comunitar aflat într-o fază incipientă de formare.

Cercetarea a pus în evidență necesitatea promovării unei politici parteneriale bine fundamentate, care să implementeze programe de activități pe termen scurt și mediu, în raport cu particularitățile specifice fiecărei unități școlare. Parteneriatele școală-familie-comunitate sunt eficiente în măsura în care ajung să depășească obiectivele unui program și se transformă într-un stil de viață al comunității școlare formate din elevi, profesori, părinți și membrii comunității locale.

## Note

1. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. În țările dezvoltate, cu deosebire pe continentul nord-american, parteneriatele școală-familie-comunitate sunt esențiale în procesul de educație

a elevilor și în succesul lor la școală. Dovada o reprezintă faptul că Departamentul de Educație al SUA are un subsecretar de stat pentru servicii comunitare și parteneriate și un director pentru parteneriate educaționale și implicare a familiei. De asemenea, la nivelul fiecărui stat și district al organizării administrative americane se găsesc responsabili oficiali care se ocupă de servicii educaționale comunitare. În Uniunea Europeană funcționează Asociația Europeană a Părinților – organizație de tip pluralist și apolitică, ce cuprinde principalele asociații ale părinților din Europa, care reprezintă peste 100 de milioane de părinți. Misiunea sa este de a promova participarea activă a părinților la deciziile europene ce îi afectează.

- Joyce L. Epstein este director la Centrul de Coordonare a Parteneriatelor Școală-Familie-Comunitate.

### Bibliografie

- Agabrian, M. (2004). *Cercetarea calitativă a socialului. Design și performare*. Iași: Editura Institutul European.
- Barnes, J.A. (1972). *Social networks*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Coleman, J.S. (1987). Families and Schools. *Educational Research*, 16, 6, 32-38.
- Cortes, E. Jr. (1993). Reweaving the Fabric: The Iron Rule and the IAF Strategy for Power and Politics. În Henry G. Cisneros (ed.). *Interwoven Destinies: Cities and Nation* (pp. 295-319). New York: W.W. Norton & Company.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. În D.G. Unger și M.B. Sussman (eds). *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York: Haworth Press.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. În M. Alkin (ed.). *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J.L. și Lee, S. (1993). *Effects of school practices to involve families of parents and students in the middle grades: A view from the schools*. Lucrare prezentată la întâlnirea anuală a American Sociological Association, Miami.
- Epstein, J.L., și Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. În B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullota, R.P. Weissenberg și R.L. Hampton (eds.). *The family-school connection: Theory, research and practice* (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J.L. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnership. Your Handbook for Action*. Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Europeans Parents Association. <http://www.epa-parents.org/>
- Flora, C., Flora, J., Spears, J. și Swanson, L. (1992). *Rural Communities: Legacy and Change*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Gardner, J.W. (1995). *National Renewal*. National Conference on Governance.
- Henderson, A.T. și Berla, N. (1994). *A new generation evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, D.C.: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A.T. și Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jigău, M. (coord.) (2002). *Învățământul rural din România. Condiții, probleme și strategii de dezvoltare*. București: Editura MarLink.
- Leinhardt, S. (1994). *Social networks: a developing paradigm*. New York: Academic Press.
- Putnam, R. (1993a). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1993b). The Prosperous Community: Social Capital and the Public Life. *The American Prospect*, 13, 35-42.

- Putnam, R. (1995). Bowling Alone : America's Social Capital. *Journal of Democracy*, 6, 1, 65-78.
- Rutherford, B., Anderson, B. și Billing, S. (1997). *Parent and community involvement in education*. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Sanders, M.G. (2003). Community involvement in schools. From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, 35, 2, 161-180.
- Sandu, D. (1999). *Spațiul social al tranziției*. Iași : Editura Polirom.
- Stahl, H.P. (2002). *Familia și școala, București. 1949-1952. Contribuții la sociologia educației*. București : Editura Paideia.
- Stănciulescu, E. (2002). *Sociologia educației familiale* (vol. I). Iași : Editura Polirom.
- \*\*\* (2000). *Rolul părinților în sistemele educaționale din Uniunea Europeană*. Eurydice. Rețeaua de informare asupra educației în Europa. Bruxelles : Unitatea Europeană Euridyce.

### Abstract

*In this article we approach the way in which communities can prosper and develop through their people's personal development and increasing participation in a variety of types of active relationships that transcend the familiar relationships of the type "everyone knows everyone and everybody helps everybody". We argue in favour of the dominant conception according to which the community resides in those particular human relationships that represent the basis of organizational and institutional partnerships that contribute to the establishment of strong community networks, and, implicitly, to the construction of social capital. Based on this, we demonstrate that school-family-community partnerships transform schools into centers of community life, thus illustrating democracy in action in order to solve local problems.*

Primit la redacție : octombrie 2004