

La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge

Gerard Ferrer Esteban
Sergi Martínez Ortiz

Universitat Autònoma de Barcelona. Fòrum IDEA¹
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Gerard.Ferrer@uab.es
Sergi.Martinez@uab.es

Resum

És fonamental per a l'estratègia d'una escola que pretengui esdevenir una «comunitat d'aprenentatge» apuntar cap a la plena inclusió i la participació efectiva de les famílies en els diferents espais i nivells de l'escola. Aquesta participació significativa de les famílies s'entén, atenent diverses experiències educatives, com un criteri de qualitat que cal tenir present en el marc de les «escoles inclusives». Els obstacles que dificulten aquesta participació són diversos, però també són diverses les estratègies que la faciliten i la fomenten. Una de les estratègies per encoratjar el compromís de mares, pares i altres familiars amb el bon funcionament de l'escola és la creació i el desenvolupament d'espais de formació que contribueixin no només al foment de les seves aptituds i habilitats educatives, sinó també a millorar el funcionament i la qualitat educativa del context escolar i comunitari.

Paraules clau: comunitats d'aprenentatge, participació de famílies, formació de famílies, educació de persones adultes.

Abstract

It is fundamental for the strategy of schools which wish to become a «Learning Community», to aim to full inclusion and effective participation of parents and other relatives in different spaces of school. The meaningful participation of parents and relatives is understood as a quality practice to undertake in «inclusive schools». There exist several barriers that difficult participation, but also many strategies that can foster it. One of the strategies to encourage commitment of relatives with the well-working of school is the creation and development of training activities. These training actions will contribute not only fostering educational aptitudes and skills, but also enhancing educational quality in school and community context.

Key words: Learning Communities, families participation, families training, adult education.

1. Fòrum IDEA (Investigació i Desenvolupament de l'Educació de Persones Adultes) és un grup de recerca i acció educativa de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Adreça electrònica: Gr.ForumIdea@uab.es

Resumen

Es fundamental para la estrategia de una escuela que pretenda convertirse en una «comunidad de aprendizaje» apuntar hacia la plena inclusión y la participación efectiva de las familias en los diferentes espacios y niveles de la escuela. Esta participación significativa de las familias se entiende, atendiendo a distintas experiencias educativas, como un criterio de calidad que hay que tener presente en el marco de las «escuelas inclusivas». Los obstáculos que dificultan esta participación son varios, pero también son varias las estrategias que la facilitan y la fomentan. Una de las estrategias para animar el compromiso de madres, padres y otros familiares para el buen funcionamiento de la escuela es la creación y el desarrollo de espacios de formación que contribuyan no sólo al fomento de sus aptitudes y habilidades educativas, sino también a mejorar el funcionamiento y la calidad educativa del contexto escolar y comunitario.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, participación de familias, formación de familias, educación de personas adultas.

Sumari

La participació de les famílies en una escola inclusiva	L'educació i la formació de persones adultes a les comunitats d'aprenentatge
Estratègies per fomentar la participació de les famílies en el marc escolar	Bibliografia
La formació de les famílies com a indicador d'excel·lència educativa: un apunt sobre la perspectiva internacional	

La participació de les famílies en una escola inclusiva

Si la participació de diferents agents amb una major o menor vinculació amb l'escola és important per al bon funcionament d'una comunitat d'aprenentatge, més ho és la participació significativa de les famílies dels alumnes en els diferents espais del centre educatiu (Elboj *et al.*, 2002; Ortega i Puigdellívol, 2004). Això s'explica fonamentalment perquè les mares, els pares i sovint altres familiars, com a primers educadors/es dels nens i les nenes, s'integren en els diferents espais educatius de la institució escolar (Epstein, 1987; Vázquez, 1995). En aquest sentit, són els vincles afectius que s'estableixen i es desenvolupen entre els nens i els pares els que permeten a aquests tenir una influència determinant en el desenvolupament del nen durant el seu procés evolutiu d'aprenentatge (Comer, 1999; Epstein, 1997). Atenent la recerca realitzada fins al moment actual en matèria de col·laboració entre la família, l'escola i la comunitat, també se suggereix la necessitat que existeixi una connexió i una continuïtat entre el clima de l'escola i aquells espais on participen les famílies i els altres membres de la comunitat (Comer i Haynes, 1992; Dauber i Epstein, 1993).

Sovint, però, des de les comunitats d'aprenentatge o des d'aquelles experiències educatives en les quals es té en compte la inclusió de mares i pares, la participació de les famílies és també un dels aspectes que s'ha de treballar més (Levin, 1991; Comer, 1999; Elboj *et al.*, 2002; Ortega i Puigdemívol, 2004). Sovint aquestes famílies només s'impliquen i participen en l'escola si el clima escolar —l'entorn social i educatiu de l'escola— els fa sentir benvinguts, respectats, escoltats i necessitats. Quan les escoles creen un clima positiu en el qual es tenen en compte les famílies i els altres agents de la comunitat, i els ofereixen una estructura oberta en la qual poden participar i prendre decisions, el resultat és una col·laboració efectiva que connecta les escoles, les famílies i els agents de la comunitat per tal d'ajudar els nens i les nenes a tenir èxit a l'escola i, per tant, més oportunitats d'aprenentatge en el futur.

Són diversos els obstacles que no faciliten aquesta participació. A més a més de tots els motius prioritaris de caràcter laboral o familiar dels pares i les mares (treball inestable i canviant, pluriocupació, obligacions familiars i dedicació a la llar, etc.), hi ha diferents elements que inhibeixen i dificulten la participació, i als quals es poden recercar solucions. En el si de la institució escolar podem trobar situacions o fets que condicionen la percepció de les famílies respecte a l'escola, respecte a les activitats que es realitzen en aquesta i respecte als mestres. Segons diversos autors (National Parent Teacher Association, 1998; Comer, 1999; Ellis i Hughes, 2002), alguns d'aquests elements són els següents:

- Experiències negatives prèvies en el marc escolar, com a alumnes i/o com a pares i mares.
- Manca d'acomodació de les pràctiques escolars a la diversitat de les famílies.
- Poca voluntat dels mestres a invertir temps i recursos perquè les famílies participin més activament en l'escola.
- Manca de temps.
- Barreres idiomàtiques.
- Desconeixement de pares i mares sobre com poden contribuir a l'escola.
- Diferència de registre, no resolta, entre el llenguatge dels mestres de l'escola i el dels pares i les mares.
- Manca de formació específica dels mestres en matèria de treball i col·laboració amb pares, mares i altres familiars.

Estratègies per fomentar la participació de les famílies en el marc escolar

Si bé són diversos els obstacles amb els quals es troba la participació dels pares i les mares en l'entorn escolar, també són diverses les estratègies que la fomenten i la promouen. Atenent diferents experiències desenvolupades en diversos contextos escolars (Comer, 1999; Apple i Beane, 2000; Maganto *et al.*, 2000; Elboj *et al.*, 2002; Fòrum IDEA, 2002; Subirats *et al.*, 2003), es poden dur a terme estratègies i accions amb les quals es fomenti la participació dels pares i les mares i s'encoratgi el seu compromís amb un desenvolupament i un funciona-

ment òptims de l'escola. Una d'aquestes estratègies és sens dubte la creació i/o l'obertura d'espais on aquestes persones passin a compartir el protagonisme dels mestres en l'educació dels seus fills i les seves filles dins d'un àmbit moltes vegades restringit als professionals: l'àmbit de l'escola. Aquests espais poden ser múltiples, ja que poden anar des dels espais pròpiament lúdics —com el pati, la ludoteca o les excursions— fins als espais més formatius, com la biblioteca o les mateixes aules. Són estratègies adreçades a aconseguir formes d'implicació i de participació social que generin les dinàmiques necessàries per a l'establiment de vincles i l'enfortiment de la cohesió, elements imprescindibles per endegar projectes compartits (Subirats *et al.*, 2003; Fòrum IDEA, 2002).

En la línia d'establir criteris de qualitat en els programes de participació de les famílies a les escoles, la National Parent Teacher Association (National PTA), l'associació nacional sense ànim de lucre més important dels Estats Units en el camp de la defensa dels infants (associació conformada per pares, educadors, estudiants i altres agents implicats activament en les seves escoles i comunitats), va establir l'any 1998 els estàndards nacionals per als programes de participació de les famílies (The National Standards for Parent/Family Involvement Programs, National PTA, 1998). Aquests estàndards, elaborats amb la col·laboració de professionals de l'educació i amb la participació de pares i mares d'alumnes a través de la Coalició Nacional per a la Participació de les Famílies en l'Educació,² assenyalen uns indicadors de qualitat segons els quals s'han d'orientar els programes que fomenten la participació de pares, mares i altres familiars en les escoles i en l'educació dels infants. Són estàndards que es van construir a partir dels sis tipus de participació de pares i mares identificats per la doctora Joyce L. Epstein, directora del Center on School, Family and Community Partnerships de la Universitat Johns Hopkins dels Estats Units. Aquests estàndards d'excel·lència, els quals s'han utilitzat amb els indicadors de qualitat corresponents per tal d'ajudar a l'aprenentatge i l'èxit dels infants, es proposen, bàsicament, promoure la participació significativa dels pares i de les famílies, fomentar la consciència envers els programes efectius i oferir orientacions a les escoles que volen millorar els seus programes:

- Estàndard I. Comunicació. Criteri de qualitat: la comunicació entre la llar i l'escola és regular, bidireccional i significativa.
- Estàndard II. Competència educativa. Criteri de qualitat: les habilitats dels pares i les mares es promouen i es fomenten.
- Estàndard III. Aprenentatge dels alumnes. Criteri de qualitat: els pares i les mares tenen un paper integral assistint l'aprenentatge dels alumnes.
- Estàndard IV. Voluntarisme. Criteri de qualitat: els pares són benvinguts a l'escola i se sol·licita el seu suport i la seva assistència a l'escola.
- Estàndard V. Presa de decisions a l'escola. Criteri de qualitat: les famílies són plenament corresponsables en les decisions que afecten els infants i les seves famílies.

2. National Coalition for Parent Involvement in Education (NCPPIE), EUA.

— Estàndard VI. Col·laboració amb la comunitat. Criteri de qualitat: els recursos de la comunitat s'utilitzen per enfortir les escoles, les famílies i l'aprenentatge dels alumnes.

Aquests estàndards i els seus indicadors de qualitat estan basats en la recerca i estan construïts tant a partir de plantejament teòrics com a partir d'experiències pràctiques. L'any 2000, la National PTA va formar part del panel d'experts per a l'avaluació del gran moviment de reforma de l'escola comprensiva als Estats Units. En aquest marc de treball, va utilitzar els estàndards per realitzar l'avaluació de la participació de pares i familiars en dotze dels models de reforma més populars que s'estaven desenvolupant en els diferents estats.

Com s'ha apuntat, fonamentant aquests estàndards trobem tot el treball de recerca realitzat per la doctora Epstein en matèria de relació i col·laboració entre família, escola i comunitat. Així, per exemple, aquesta autora estableix sis àrees fonamentals d'actuació en les quals es basen i es justifiquen la participació i el protagonisme de pares, mares i altres familiars en el marc de l'escola (Epstein, 1987, citat a Maganto *et al.*, 2000). Entre aquestes sis àrees, l'autora esmenta tant la formació dels pares i les mares en estratègies eficaces per tal de construir una vida familiar satisfactòria, com la seva participació en els òrgans de gestió i decisió dels centres. Epstein parla de les accions formatives com a estratègia necessària per al foment de la participació dels pares i les mares a l'escola. Malgrat això, l'autora no només planteja aquesta formació com un element per incrementar la implicació dels pares en el centre escolar, sinó també com un espai o un mitjà perquè pares, mares i altres agents adquireixin habilitats i competències específiques en relació amb l'educació dels infants.

La formació de les famílies com a indicador d'excel·lència educativa: un apunt sobre la perspectiva internacional

El Manifest of Presidents of National Parents Associations (Manifest de Presidents d'Associacions d'Àmbit Nacional de Pares i Mares), elaborat a través de l'Associació de Pares i Mares Europea³ (European Parents Association / Association Européenne des Parents d'Élèves), adreça un dels seus articles a la formació de pares i mestres. Aquest document exposa el paper fonamental que té la formació de pares i mares, i es refereix a la formació que té lloc en tots els àmbits: en l'àmbit individual, en el de la família, en associacions de pares i mares, a l'escola i a la societat. D'altra banda, segons l'informe sobre el desenvolupament i l'avaluació del programa pilot de formació de pares de l'any 2000 realitzat per aquesta mateixa associació, els programes formatius adreçats a pares i mares indiquen o han d'indicar a uns objectius, uns propòsits pro-

3. La European Parents Association acull 53 federacions i associacions d'àmbit nacional de pares i mares d'Europa, les quals representen més de 100 milions de pares i mares.
<http://www.epa-parents.org/>

gramàtics que ens donen pistes sobre una visió compartida a escala europea sobre la matèria (European Parents Association, 2000):

- a) Millorar l'experiència d'aprenentatge dels nens i les nenes i optimitzar les seves oportunitats en la vida.
- b) Reduir el fracàs escolar i els desavantatges educatius.
- c) Promoure la igualtat d'oportunitats per a tots els pares proporcionant-los una major educació continuada.
- d) Desenvolupar una cultura d'aprenentatge continuat entre els pares.
- e) Millorar la implicació dels pares en l'educació dels seus fills.
- f) Reconèixer la importància del rol dels pares com a educadors.
- g) Promoure la millora de les relacions entre pares i fills.
- h) Donar suport a la participació activa dels pares en els processos educatius i a la seva implicació en les relacions família-escola-comunitat.

Així, d'entre les finalitats que es proposen la majoria de programes, poden destacar-se dos grans objectius; d'una banda, estimular el desenvolupament del nen o la nena, i, de l'altra, donar suport als pares facilitant-los l'aprenentatge de coneixements i el desenvolupament d'habilitats i competències. En la línia d'aquest segon gran objectiu, l'educació i la formació de pares i mares ha d'anar, d'una banda, adreçada a capacitar-los perquè desenvolupin el seu rol en el funcionament i la gestió de l'escola (European Parents Association, 2000), però, de l'altra, ha de respondre a les necessitats d'educació permanent que tinguin com a persones adultes al marge de la realitat de l'escola.

Aquests objectius són compartits per 53 associacions i federacions que representen més de 100 milions de pares i mares de més de 23 països europeus.⁴ Els programes que persegueixen aquests objectius es poden entendre emmarcats en iniciatives que promouen la participació dels pares i les mares en els centres escolars. De fet, l'Associació de Pares i Mares Europea, així com d'altres organismes, considera la formació de pares i mares un criteri de qualitat dels centres educatius. El perquè d'aquesta consideració és senzill: la recerca mostra diversos resultats que s'esdevenen a partir del desenvolupament de programes formatius per a pares i mares, en relació amb la incidència que, consegüentment, tenen sobre els infants (Redding, 2000; Wallace i Walberg, 1990; Walberg i Wallace, 1992; Vázquez, 1995):

— Els programes que ensenyen a les mares a millorar la qualitat de l'estimulació cognitiva i la interacció verbal i a donar suport a l'aprenentatge acadèmic dels infants, produeixen efectes immediats en el desenvolupament intel·lectual dels nens i les nenes.

4. Les organitzacions que la integren són d'Alemanya, Àustria, Bèlgica, Bulgària, Dinamarca, Eslovàquia, Espanya, Finlàndia, França, la Gran Bretanya, Grècia, Irlanda, Islàndia, Itàlia, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, Noruega, els Països Baixos, Polònia, Portugal, Suècia i Xipre.

- Quan els pares aprenen sistemes per guiar i orientar el temps dels seus fills i filles fora del centre escolar, els nens i les nenes aconsegueixen millors resultats acadèmics.
- Els centres que ensenyen als pares i a les mares maneres de reforçar l'aprenentatge acadèmic dels seus fills i les seves filles a la llar, troben que aquests alumnes estan més motivats per aprendre i assisteixen al centre més regularment.
- Els programes de formació de pares i mares milloren la comunicació entre els professors i les famílies, així com l'actitud d'aquestes cap al centre.
- Els esforços per estimular activitats de lectura en la família tenen com a efecte que els nens i les nenes milloren les habilitats lectores i senten més interès per la lectura.
- Els programes en els quals participen tant els pares com els fills són més eficaços que els que només inclouen pares i mares.

L'educació i la formació de persones adultes a les comunitats d'aprenentatge

La capacitat d'afrontar i resoldre cadascun dels reptes que planteja la societat de la informació i del coneixement dependrà en gran manera de la caracterització de l'educació de persones adultes que es teoritzi i es practiqui a l'escola. En aquest sentit, cal que, en el marc de les comunitats d'aprenentatge, es vagi més enllà del que tradicionalment s'ha entès com a escola de pares i mares i s'assenyalin, de manera complementària, altres horitzons. Les escoles de pares i mares es refereixen fonamentalment a la millora de les pràctiques educatives de les famílies i a l'aprenentatge, per part de pares i mares, d'estratègies i habilitats relacionals i comunicatives per a la relació amb els seus fills i les seves filles. En el context de les comunitats d'aprenentatge, però, és necessari que les accions formatives, a més a més, vagin adreçades a buscar la implicació conjunta de les famílies i els professionals de l'educació en l'educació dels infants i en el marc comunitari que facilita l'escola.

D'altra banda, atenent les tendències assenyalades a escala internacional en matèria de formació de persones adultes en el context escolar, es pot subratllar que aquesta no només es planteja com un camp fonamental d'aproximació entre família i escola, sinó també com un mitjà perquè mares i pares aprenguin estratègies educatives i de relació eficaces amb els seus fills i desenvolupin actituds positives cap al centre i el professorat. En aquest sentit, amb la formació de pares i mares —des de les comunitats d'aprenentatge— no només es pretén contribuir al desenvolupament de les seves aptituds i habilitats educatives, sinó també a la millora del funcionament i la qualitat educativa del context escolar i comunitari. A les comunitats d'aprenentatge, com a model d'escola inclusiva, hi ha a més a més una altra gran àrea d'intervenció que requereix aquesta formació específica: l'àrea de participació i col·laboració de pares, mares i altres familiars en les dinàmiques organitzatives i didàctiques en el conjunt del centre escolar, tant en els diferents espais de decisió com en els múltiples espais d'aprenentatge.

Aquests espais demanen la posada en marxa d'accions formatives adreçades a tota la comunitat educativa i, en particular, als familiars que participen en el centre. És d'aquesta manera com s'organitza la formació dels familiars: en alguns moments, conjuntament amb el professorat; en d'altres, amb els propis fills i filles en horari extraescolar, i, en general, segons les demandes i els interessos de formació en el marc més general de la societat de la informació (DD.AA., 1998a i 1998b; Elboj *et al.*, 2002). La formació de persones adultes a les comunitats d'aprenentatge respon a la necessitat d'oferir processos educatius de caràcter permanent i continu que vagin més enllà dels aprenentatges oferts a l'escola (Jaussi, 2002: 109).

D'una banda, en el marc del procés de canvi de l'escola s'esdevé la necessitat de nous instruments i nova formació específica per a les persones implicades en el procés. De l'altra, però, també es planteja que el projecte de comunitats d'aprenentatge es defineix com un projecte de caràcter comunitari en el qual de manera natural es creen espais d'aprenentatge i educació per a les persones adultes —aprenentatge no vinculat necessàriament a les exigències del procés de transformació de l'escola. En aquest sentit, en el marc de les comunitats i en el procés de formació, que és un dels elements clau per a la continuïtat del procés de transformació, hi ha dues línies d'acció (Elboj *et al.*, 2002: 80 i 89):

- La formació sol·licitada per les comissions de treball en funció dels requeriments del procés.
- La formació de tota la comunitat d'aprenentatge en nuclis d'interès concrets. En aquest sentit, l'entorn familiar és bàsic per facilitar i possibilitar la formació. Els continguts de la formació a les comunitats d'aprenentatge variaran en funció de la realitat del context escolar, però sempre tenint en compte les necessitats que planteja la societat actual (Jaussi, 2002: 109).

En qualsevol cas, el desenvolupament de processos de formació per a les famílies ha de contribuir a millorar diversos elements de l'escola en el marc particular de la comunitat d'aprenentatge, ja sigui creant diversos espais d'aprenentatge i educació permanent adreçats a les famílies, ja sigui obrint més espais d'intercanvi i coneixença per a les famílies. Aquest aspecte és bàsic per a la creació de sentit dels familiars envers la institució escolar com a espai de convivència i per al desenvolupament i la consolidació de la seva funció com a agents de la vertebració comunitària. Així, l'educació i la formació de les persones adultes en general, i de les famílies en particular, esdevé sens dubte un dels principals elements que s'han de tenir presents en la projecció i la sostenibilitat en el temps del projecte de les comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2002; Fòrum IDEEA, 2002). Perquè això sigui possible, les comunitats d'aprenentatge, partint del seu marc teòric idiosincràtic, han d'adoptar accions educatives per a persones adultes que tinguin un caràcter col·lectiu, instrumental, contextualitzat, obert i dinàmic.

Modalitats de formació a les comunitats d'aprenentatge

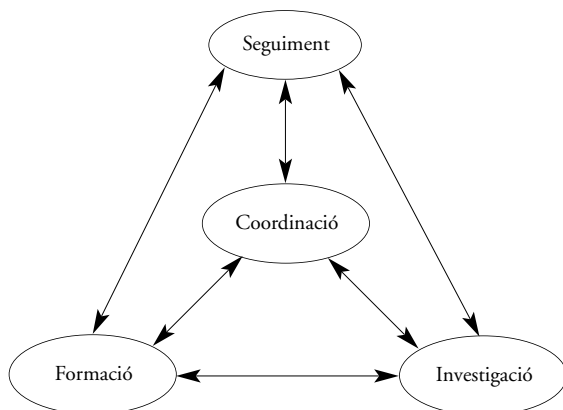
A les comunitats d'aprenentatge, actualment s'estan utilitzant diverses modalitats formatives, d'entre les quals es poden destacar les següents (Jaussi, 2002: 109-110).

L'assessoria externa

En el marc de les comunitats d'aprenentatge, el grup assessor té unes funcions específiques que responen a l'objectiu d'acompanyar i assessorar el procés de transformació del centre escolar en comunitat d'aprenentatge (Luna i Jaussi, 1998). D'entre aquestes funcions i atenent les diverses fases del procés de transformació esmentat, el grup assessor té unes funcions específiques de formació en diferents moments del procés:

1. Formació inicial en la fase de sensibilització en els centres que desitgin iniciar l'experiència (Elboj *et al.*, 2002:81-82; Jaussi, 2002:50).
2. Formació continuada durant tot el procés: el grup assessor contribueix al disseny d'itineraris de seguiment en els aspectes en els quals s'han compromès els centres i aporta elements de reflexió perquè cada centre defineixi les seves pròpies guies de procediments (Jaussi, 2002:110). Així, s'ordena sistemàticament tot el procés formatiu, es possibiliten pautes d'intervenció i se suggereixen materials i altres assessors externs que puguin ajudar en el procés.
3. Formació puntual: aquesta formació respon a les necessitats específiques que van sorgint en el procés.

L'Equip Assessor-Coordenador del Projecte de Comunitats d'Aprenentatge del País Basc (Departament d'Educació, Universitats i Recerca del Govern Basc) adopta i desenvolupa la coordinació del projecte amb les funcions de formació, seguiment, avaluació i investigació (Jaussi, 2002: 131):



Funcions de l'Equip Assessor del Projecte de Comunitats d'Aprenentatge

Formació	Seguiment	Investigació
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilització de nous centres. - Seminari de comunitats d'aprenentatge. - Activitats de difusió. - Gestió de les demandes de formació dels centres. - Sistematització de les accions de formació que es donen a través del seguiment i la investigació (en col·laboració amb les comissions corresponents). - Elaboració de materials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguiment del procés a cada centre, amb la col·laboració de l'inspector corresponent. - Seguiment individual de cada comunitat i seguiment del projecte com a conjunt de centres amb unes necessitats i uns processos comuns. - Suport als assessors i als centres nous. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'instruments d'avaluació interna i anàlisi del procés. - Estudi, anàlisi i investigació dels problemes que van sorgint i de les diferents accions que es duen a terme a cada centre. - Els temes comuns en els quals s'ha centrat el treball i se segueix aprofundint, tant a cada centre com en el conjunt dels centres, són: <ul style="list-style-type: none"> a) L'aprenentatge dialògic i la seva aplicació al canvi metodològic. b) La participació i la formació de les famílies.

Equip d'Assessors/es del Projecte de Comunitats d'Aprenentatge del País Basc, a Jaussi, 2002: 130-131.

Els grups i les comissions de treball

Les comissions mixtes de treball, formades pels diferents agents implicats directament en el procés de transformació —mestres, familiars, EAP, etc.—, conformen les unitats operatives de l'organigrama de funcionament de les comunitats d'aprenentatge. En funció d'aquest organigrama de funcionament, es realitza una formació específica fonamentada en una anàlisi dels interessos i les necessitats dels grups i en la recerca de mètodes adequats per desenvolupar la formació. Aquesta formació no es limita al personal docent, sinó que, lògicament, s'estén a tots els agents compromesos en l'experiència (Jaussi, 2002: 110).

La xarxa d'intercanvi i col·laboració entre els centres

Un dels principis de funcionament de les comunitats és l'establiment de xarxes de treball conjunt entre les diferents escoles que duen a terme aquesta experiència (Elboj *et al.*, 2002:90). Per una part, la interrelació entre les comunitats d'aprenentatge facilita que s'estableixin relacions de col·laboració i d'intercanvi de bones pràctiques i experiències desenvolupades amb resultats satisfactoris. D'altra banda, hi ha molts altres centres que també desenvolupen innovacions i aporten solucions vàlides a alguns problemes que es plantegen en els de comunitats (Jaussi, 2002: 110). En aquest sentit, la formació a través de visites, estades i intercanvis, que està principalment adreçada al professorat, es planteja

com a necessària per contrastar i compartir experiències i formes d'actuació innovadores (Jaussi, 2002: 110).

Jornades, seminaris i cursos

Estretament relacionada amb l'oferta tradicional de formació (sovint només informació), també es considera l'assistència a jornades, seminaris i cursos com a espais d'aprenentatge importants tant per a mestres com per a familiars i altres voluntaris.

És necessari, però, que es faci un esforç de selecció, estructuració i sistematització de les diverses convocatòries d'activitats formatives d'aquest tipus. Així, un dels criteris per a la selecció de convocatòries és la relació de l'activitat formativa amb el projecte de comunitat, per tal de treure'n la màxima rendibilitat (Jaussi, 2002: 110).

D'altra banda, és igualment interessant organitzar, impulsar i fomentar jornades, cursos i seminaris relacionats amb les comunitats d'aprenentatge. Es poden destacar tres jornades específiques sobre comunitats d'aprenentatge, d'àmbit estatal i autonòmic, que s'han realitzat fins a l'actualitat:

- V Jornades de Canvi Educatiu i Social: «Comunidades de aprendizaje: calidad para todas y todos». Organització: CREA, UB. Barcelona, 7-8 d'abril de 2003.
- I Jornadas «Comunidades de Aprendizaje. Aprender y Convivir en la Sociedad de la Información». Organització: Departament d'Educació del Govern Basc. Vitoria (Gasteiz), 9-10 d'abril de 2003.
- Jornadas «Comunidades de Aprendizaje». Organització: Universitat de Saragossa. Aragó, abril de 2003.
- I Jornadas Interautonómicas de Comunidades de Aprendizaje. Organització: Departament d'Educació, Cultura i Esports del Govern d'Aragó. Saragossa, 14-16 d'abril de 2005.

L'autoformació

L'autoformació encara és una iniciativa per desenvolupar en la gran majoria dels centres en els quals es projecta una comunitat d'aprenentatge. En el context de les comunitats, l'autoformació es refereix a la dotació, per part dels centres, de recursos bibliogràfics (revistes, llibres, etc.) en el camp de l'educació i les ciències socials. A partir d'aquestes fonts d'informació es planteja la necessitat d'organitzar i celebrar reunions i tertúlies tant sobre contribucions teòriques com sobre experiències educatives, amb l'objectiu de recollir possibles concrecions en el mateix centre (Jaussi, 2002: 111).

Experiències formatives per a persones adultes a les comunitats d'aprenentatge

En el marc de les comunitats d'aprenentatge, s'han dut a terme fins a l'actualitat tota una sèrie d'experiències formatives adreçades als diferents agents implicats més directament en la comunitat d'aprenentatge. La gran majoria d'a-

questes experiències compten, en major o menor grau, amb la participació de familiars d'alumnes. El centre educatiu es transforma en un espai en el qual les famílies poden anar per compartir les seves preocupacions, resoldre els seus dubtes, trobar solucions conjuntes als problemes de la vida diària i, sobretot, formar-se (Jaussí, 2002: 109).

Espais d'aprenentatge amb les famílies

A la comunitat d'aprenentatge del CEP Ramón Bajo, de Vitoria (Gasteiz), s'estan desenvolupant espais d'aprenentatge per a familiars que responen a l'objectiu central de contribuir al canvi metodològic de l'escola. Un canvi metodològic que es pretén que estigui orientat i definit mitjançant el diàleg, el consens i la cooperació de tots els membres de la comunitat i que afecti totes les accions i innovacions educatives de l'escola a curt, mitjà i llarg termini (Melguizo i Mojón, a Jaussí, 2002:95).

És d'acord amb aquest plantejament previ d'intencions i propòsits que es contextualitzen els espais d'aprenentatge que es creen amb les famílies. En aquesta comunitat, per *espais d'aprenentatge amb les famílies* s'entenen els espais informals de trobada i de diàleg entre els familiars i entre aquests i altres agents de la comunitat (mestres, assessors, professionals, etc.). Melguizo i Mojón (Jaussí, 2002:100-102) destaquen els següents com a significatius:

- L'*espai de diàleg amb les mares* (café amb les mares i altres espais de diàleg) es va crear com un espai de trobada de caràcter informal per copsar les demandes de les mares en relació amb l'escola i a la vegada per fer-les partícips de la comunitat i de l'aprenentatge dels seus fills i les seves filles. És, en definitiva, un espai de diàleg i de cooperació que, a més a més, serveix per organitzar nous espais de formació que responguin a les seves demandes explícites.
- Per tal de fer un seguiment personal de l'alumnat, l'*espai de tutories* és l'espai més natural de relació entre els familiars i els tutors del centre. És un espai per compartir informació, necessitats, inquietuds i propostes. Per tant, esdevé necessari que dels objectius del projecte, acordats entre tots i totes, surtin una sèrie de tasques que han de dur a terme els diferents tutors i tutores a les seves reunions periòdiques amb els familiars.
- Per la seva part, la *biblioteca per a familiars* es va crear per facilitar informació específica sobre l'educació que es desenvolupa al centre mitjançant una selecció de llibres i recursos informàtics generals.
- Finalment, també existeix el *punt d'informació*, que es planteja com una de les necessitats bàsiques i imprescindibles perquè els familiars puguin compartir informació. Aquesta informació és diversa i es refereix tant al propi procés de la comunitat d'aprenentatge com a activitats educatives, formatives o socioculturals.

Formació de familiars i altres agents

Actualment, s'estan duent a terme diverses experiències de formació de persones adultes en algunes de les comunitats d'aprenentatge. Són, però, expe-

riències puntuals que sorgeixen a partir de la iniciativa del professorat o bé dels familiars mateixos. L'organització d'aquestes activitats és a càrrec dels familiars i d'altres persones voluntàries (mestres, agents d'entitats del barri, etc.).

Aquesta formació pot anar des de la formació bàsica fins a la formació en habilitats relacionals, com ara la formació en el tractament de conflictes, passant per cursos d'espanyol per a estrangers i per cursos d'informàtica (DD.AA., 2004: 41). En alguns centres hi ha grups en procés d'alfabetització, grups que utilitzen l'aula d'informàtica, grups que participen en tertúlies literàries o gastronòmiques, grups que estudien l'euskera, el català o el castellà, o grups que estudien com els familiars poden participar en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels seus fills i les seves filles.

Segons M. Luisa Jaussi, coordinadora del projecte de comunitats d'aprenentatge a l'Equip Assessor del Projecte de Comunitats d'Aprenentatge al País Basc (Institut Basc d'Avaluació, del Departament d'Educació, Universitats i Recerca del Govern Basc), la diferència entre les accions formatives per a familiars a les comunitats d'aprenentatge i les escoles de pares i mares tradicionals és que a les primeres els temes els van decidint els familiars i sovint són aquests els que ensenyen a altres familiars (DD.AA., 2002: 59). Així, per exemple, hi ha familiars que ensenyen informàtica, o una professora jubilada que dinamitza una tertúlia literària. Un altre tret diferencial és el principi de treball en xarxa que vertebrava el projecte de comunitat d'aprenentatge; en aquest sentit, les activitats formatives per a familiars poden organitzar-se coordinadament amb el professorat d'educació de persones adultes del mateix barri o bé aprofitant programes formatius de l'ajuntament per tal de dur-los a terme en el centre.

Formació del voluntariat

A les comunitats d'aprenentatge, les persones voluntàries són, fonamentalment, familiars dels alumnes, mestres o exmestres, exalumnes (alumnes d'IES), estudiants universitaris, agents dels serveis socials (EAP a Catalunya, COP al País Basc, etc.), membres d'entitats del barri o persones a títol individual. Aquestes persones, i particularment les famílies i els exalumnes de l'escola, necessiten suport per dur a terme tasques que sovint es plantegen dificultoses.

Des de les comunitats d'aprenentatge es desenvolupen diverses experiències de formació del voluntariat. Entre aquestes trobem l'experiència de la formació inicial del voluntariat, una experiència de la comunitat d'aprenentatge del CEP Ruperto Medina (Portugalete, País Basc). En aquesta escola, la formació inicial del voluntariat la du a terme una persona delegada com a responsable d'aquesta tasca. Aquesta formació consta de tres grans blocs de continguts, que es desenvolupen durant dos dies, el primer dels quals es dedica als dos primers punts i el segon, al tercer punt (González i Delgado, a Jaussi, 2002:120):

1. Coneixement de la «filosofia» i aspectes bàsics del projecte.
2. Coneixement de l'organigrama i el funcionament del centre.

3. Informacions específiques relacionades amb la tasca que s'ha de dur a terme (espai on es col·laborarà, metodologia, alumnat, funcionament dels aparlaments, etc.).

Així mateix, es realitza una formació permanent relacionada amb el desenvolupament i les necessitats que va plantejant el projecte i amb la tasca que s'ha de realitzar.

Les tasques dels educadors i les educadores són:

- Acollir la persona voluntària com a membre de la comunitat educativa.
- Animar i acompanyar la persona voluntària en la seva tasca.
- Atendre les propostes i els suggeriments de la persona voluntària que millorin la qualitat educativa del centre.

Bibliografia

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- COMER, J.P.; BEN-AVIE, M.; HAYNES, N.M.; JOYNER, E.T. (1999). *Child by Child. The Comer Process for Change in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- COMER, J.P.; HAYNES, N.M. (1992). *Summary of school development program effects: The family is critical to student achievement*. New Haven: Yale Child Study Center.
- DAUBER, S.L.; EPSTEIN, J.L. (1993). «Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools». A CHAVKIN, N.F. (ed.). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press, p. 53-71.
- DD.AA. (1998a). «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, p. 49-51.
- (1998b). «Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos. Cambios sociales y algunas propuestas educativas». *Contextos Educativos*, núm. 1, p. 53-75.
- (2002). «Experiencias de éxito. Las comunidades de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316, p. 39-67.
- (2004). «La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje» (monogràfic). *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, p. 27-68.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIS, D.; HUGHES, K. (2002). *Connecting schools, families, and communities for youth success. Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- EPSTEIN, J. (1987). «Parent involvement: What the research says to administrators». *Education and Urban Society*, núm. 19, p. 119-136.
- (1997). *School, family, and community partnerships*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- EUROPEAN PARENTS ASSOCIATION (2000). *Final Report of the pilot programme «EPA Training Programme»*. <http://www.epa-parents.org/>
- FÒRUM IDEA (2002). «Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social». *Educar*, núm. 29, p. 103-121.

- JAUSSI, M.L. (coord.) (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Vitoria (Gasteiz): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- LEVIN, H.M. (1991). *Accelerating the Progress of All Students*. Albany: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- LUNA, F.; JAUSSI, M.L. (1998). «CP Ramón Bajo de Vitoria (Gasteiz). Una comunidad de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 270, p. 36-44.
- MAGANTO, J.M.; BARTAU, I.; ECHEVERRÍA, J.; MARTÍNEZ, R. (2000). «Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares». *Bordón*, vol. 52, núm. 2, p. 197-211.
- NATIONAL PTA (1998). «Reaching out to others: Overcoming barriers to parent/family involvement». Chicago, setembre de 2002.
- ORTEGA, S.; PUIGDELLÍVOL, I. (2004). «Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, p. 47-50.
- REDDING, S. (2000). «Parents and learning». *Educational Practices Series*, núm. 2. IBE, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/pubhome.htm>
- SUBIRATS, J. (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.
- VÁZQUEZ, M.I. (1995). «Participación activa de los padres/madres en la escuela (experiencia)». *Bordón*, vol. 47, núm. 4, p. 427-444.
- WALBERG, H.J.; WALLACE, T. (1992). «Family programs for academic learning». *School Community Journal*, vol. 2, núm. 1, p. 12-27.
- WALLACE, T.; WALBERG, H.J. (1990). «Parental relationships for learning». *International Journal of Educational Research*, núm. 14.