



Montserrat Jubete

## Padres, hijos y profesionales. Relaciones que ayudan al crecimiento

*Espai Familiar* y *Ja tenim un fill* son dos servicios educativos que comparten los objetivos de cualquier centro de educación infantil: ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de implicarse y participar en actividades de su interés, que amplían y diversifican sus experiencias en el seno de la familia y, paralelamente, ofrecer apoyo a los padres en su tarea como primeros educadores.

Ambos forman parte de los servicios educativos complementarios del Área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, cofinanciados inicialmente por la Fundación Bernard Van Leer, en el que colaboran los correspondientes Distritos Municipales y Áreas Básicas del I.C.S. (Institut Català de Sanitat). Fueron creados con el objetivo de ampliar la oferta educativa para los más pequeños, intentando dar nuevas respuestas a la diversidad de demandas de las familias, resultante de los cambios producidos en la sociedad durante los últimos veinte años.

### Concepciones teóricas que fundamentan la opción tomada

La decisión de impulsar programas orientados a la familia no es un hecho casual, sino una decisión basada en la convicción de que *la inclusión de la familia del niño o niña como participante activa es necesaria para el éxito de cualquier programa de intervención* <sup>(1)</sup>.

Los niños y niñas se desarrollan y aprenden, en contextos formales o informales, porque los adultos que están a su alrededor les enseñan a hacer cosas y les animan a realizarlas solos. Este no es un trato exclusivo de los profesionales de la educación, también en casa, la madre, el padre, los hermanos..., actúan de igual forma, lo cual les sitúa en el lugar privilegiado de primeros educadores. Es por este motivo que nos planteamos la conveniencia de incidir en el contexto familiar, y más en concreto, en alguna de las personas que habitualmente intervienen en la educación y crianza del niño/a: la madre, el padre, el abuelo o la abuela..., ofreciéndoles apoyo para que se sientan más seguros en sus actuaciones y, si es preciso, puedan modificar aquellas prácticas educativas que, después de contrastadas con otras distintas, ellos mismos consideren poco apropiadas.

Es evidente que así como no existe un tipo de familia ideal, tampoco existe un tipo de programa de apoyo y formación universalmente eficaz. En la práctica, los diferentes programas y servicios orientados a las familias reciben diferentes enfoques según cuál sea el marco teórico de referencia que oriente los principios, la metodología y las intervenciones de los profesionales.

Diferentes autores y entre ellos J.P. Pourtois y H. Desmet (2) distinguen entre programas *orientados a la familia* y programas *centrados en la familia*. Se entiende que un programa está orientado a la familia cuando el equipo trabaja con los padres (generalmente con la madre) y el hijo o la hija a la vez y cuando se ofrece apoyo a los adultos en su rol de padre/madre y miembro de la familia. Pocos programas se centran en la familia, es decir, se dirigen a todos y cada uno de los miembros de la misma, evaluando el impacto en la familia en tanto que sistema.

Resumiendo mucho se podría decir que existen dos tipologías de modelos de intervención orientados a la familia:

- los que parten de la **competencia familiar para la crianza y educación de los hijos**, aceptando que cada familia tiene formas de *hacer* propias y particulares pero, en último término útiles y válidas para proporcionar un contexto de desarrollo a los niños y niñas.

- las que **desconfían de la validez del saber familiar**, y por tanto, de las distintas formas de criar y educar a los pequeños, fruto de las diferentes *culturas familiares* ya que se opina que ciertas prácticas educativas (coincidentes con las de la cultura dominante) son más válidas que otras para procurar un contexto de desarrollo adecuado a los pequeños.

Nuestros programas se sitúan en el primer bloque, sin que por ello se niegue la evidencia de que ciertas prácticas familiares facilitan más que otras la futura escolarización de los niños y las niñas ya que les permiten gozar de una cierta continuidad entre la familia y la escuela, puesto que están familiarizados con ciertos lenguajes, rutinas y actividades de la escuela también presentes en su familia. Por tanto, entendemos que se trata de *introducir modificaciones en la dinámica familiar, y en especial en las tareas de crianza y educación de los hijos* (3).

La cosa se complica cuando se trata de decidir **qué modificaciones** es necesario introducir y **cómo hacerlo**. En este punto vuelven a aparecer diferentes enfoques o lo que Moreno y Palacios etiquetan como *errores e ilusiones en la educación de padres* (4) es decir, **las escuelas de padres** y la consiguiente *alumnización* o *infantilización* de los mismos, en las que se olvida que los adultos no son niños y no aprenden como tales y en las que, además, se reproduce el modelo vertical del *experto* que enseña y el *alumno* que, pasivamente, aprende.

Nuestra intención no ha sido nunca que los profesionales actúen como *expertos* en educación y enseñen a los padres lo que han de hacer con sus hijos. Nos basamos en el convencimiento de que si los educadores poseen un *saber teórico* ligado a su profesión, los padres disponen de un *saber natural* más práctico e intuitivo pero, igualmente útil y válido para la crianza de los hijos, y existe la necesidad de compartir y confrontar los diferentes *saberes* para favorecer el sentimiento de competencia educativa de los padres y contribuir a un desarrollo sano y armónico de los niños y las niñas.



Como dice Camaioni, L.(1994): *sólo superando la delegación a los expertos y estableciendo una relación de paridad será posible superar la fractura entre saber científico y saber natural a la que asistimos actualmente y será posible una integración entre los conocimientos científicos de los expertos y las capacidades naturales de interacción de los adultos con el niño que hacen crecer .*

Las teorías sobre desarrollo social ponen el acento en la importancia de la sensibilidad del adulto, en las interacciones que éste mantiene de forma usual y espontánea con el pequeño de quién se ocupa y, más concretamente, en su capacidad para captar y responder adecuadamente a las señales y ritmos del niño interpretando sus exigencias y necesidades.

*Esto significa, por una parte, que las capacidades naturales no son ignoradas o negadas como factores irrelevantes para el desarrollo y, por otra, que el conocimiento científico es difundido y socializado entre los miembros de la comunidad , no es patrimonio de una serie de expertos (5).* Nuestros servicios parten de la confianza en la competencia de los padres y las madres como primeros educadores, en el derecho a la diversidad y en una concepción del término ayuda/apoyo basado en el protagonismo de todos los agentes, en la colaboración y en la importancia del desarrollo compartido y del intercambio social como generador de aprendizaje que les permite replantearse sus prácticas, concepciones y expectativas para reafirmarse en ellas o, si es necesario, modificarlas.

### **¿Cómo se concreta en la práctica?**

**Ja tenim un fill** es un servicio que ya funcionaba en un centro de atención a la mujer de la zona norte de la ciudad y que en 1993 incorporamos a nuestro proyecto dada la coincidencia de objetivos y de enfoque teórico y metodológico. Está dirigido, fundamentalmente, a las mujeres que acaban de ser madres y a su bebé durante los primeros meses de vida de los pequeños, aunque también se anima a la participación del padre.

En este servicio se pretende, además de posibilitar un contexto privilegiado para que las madres y padres puedan observar a sus hijos, ofrecer las ayudas adecuadas para que se encuentren seguros/as en el cuidado del pequeño, y se sientan competentes para interpretar correctamente sus demandas y sepan responder a ellas de forma adecuada en el momento oportuno. Pueden asistir semanalmente durante unas tres horas a grupos que funcionan regularmente y se ofrecen apoyo y ayuda mutua conducidos por profesionales especializados.

**Espai Familiar** es un servicio de educación no formal que se puso en marcha en el año 1991, inspirado en fórmulas y experiencias ya en funcionamiento en diversos puntos de Europa. Está dirigido a los niños y niñas menores de 3 años, no escolarizados y pueden asistir a él dos veces por semana, acompañados por algún adulto de su entorno familiar

**La confianza en la competencia de los padres y las madres como primeros educadores**



(habitualmente la madre, el padre, los abuelos.... etc.) unos días determinados, previamente acordados con las educadoras responsables de cada centro. Cada *pareja o díada* se incorpora a un grupo fijo de pequeños y adultos formado por un máximo de 14 parejas que compartirán espacio, vivencias y relaciones durante todo el tiempo que dure su paso por el programa (generalmente hasta que los niños/as asistien a la *escola bressol* o al *parvulario*).

Está organizado como un espacio de juego, encuentro y relación para mayores y pequeños, que se propone favorecer el desarrollo general de

los niños y ayudar a los padres y madres a prevenir situaciones de riesgo derivadas del aislamiento en que viven gran parte de familias en la actualidad y la consiguiente dificultad de resolver los problemas cotidianos en la educación y crianza del propio hijo/a.

Ambos servicios disponen de una estructura ligera y flexible en lo que se refiere a horarios y compromiso de asistencia, lo cual permite responder a una mayor diversidad de necesidades y demandas de niños y adultos. Los principales ejes en torno a los cuales se desarrolla la práctica cotidiana son:

- **la organización social de la actividad de los niños y niñas**, es decir, la planificación, selección y distribución de espacios y materiales de forma que sugieran relaciones y actividades consideradas de interés para el desarrollo de los pequeños.

- **la relación entre los profesionales y las familias** que se concreta en una intervención muy cualificada por parte de los profesionales en relación con los niños y sus acompañantes.

- **el tratamiento de la diversidad** que implica aceptar prácticas educativas familiares diversas. Somos conscientes de que no existe un único modelo educativo válido. Los valores y la cultura de cada familia dan lugar a prácticas educativas diversas, la mayoría de las cuales son tan pertinentes como cualquier otra desde el punto de vista del desarrollo infantil.

### **Estructura organizativa**

Tanto en *Ja tenim un fill* como en *Espai familiar*, la tarea de los profesionales se centra en el niño en relación con el adulto que le acompaña. Este hecho determina que la intervención de los profesionales se inicie invariablemente con un proceso de aproximación a la pareja, necesario para ganarse la confianza y el consentimiento tanto del niño como del adulto.



Sólo disfrutando de la confianza de uno y otro será posible incidir en el niño y conseguir que éste acepte las propuestas y sugerencias de la educadora. Las sesiones se organizan de forma que se disponga de tiempo para el juego y la relación, para la observación y para la actividad conjunta entre niños y adultos, siempre con el mayor respeto posible por las necesidades y preferencias individuales. Por ello, inicialmente y con el objetivo de facilitar la tarea de las educadoras, se diseñó un esquema orientativo de una sesión en el que se especificaban conductas a propiciar en niños y adultos y algunas de las posibles intervenciones de los profesionales, como son:

- **Preveer una buena incorporación de cada una de las díadas en los grupos, colaborando a que cada cual encuentre su lugar en los mismos y facilitando la ampliación de las redes sociales de adultos y niños.**

La oportunidad de ampliar el círculo de relaciones y de observar diferentes formas de actuar aporta nuevos recursos al quehacer cotidiano y enriquece las relaciones familiares, puesto que, en general, la mayoría de niños y niñas mientras no asisten a la escuela, están en contacto, sobre todo, con la madre sin que otros adultos (hermanos mayores, abuelos, padre...), intervengan de forma habitual en su cuidado.

- **Propiciar momentos de actividad conjunta madre/padre-hijo, de juego y atención compartida, de observación y relación entre pequeños y mayores.** Se prevén situaciones en las que padres e hijos compartan diferentes actividades y juegos, con la intención de propiciar experiencias distintas a las que tienen lugar en la familia donde, habitualmente, el tipo de intercambios entre adultos y niños están muy vinculados a las actividades de cuidado físico .

- **Proponer actividades a niños y adultos por separado, con el fin de iniciar una primera y progresiva separación positiva para ambos miembros de la díada, que a su vez permita a unos y otros participar en actividades que favorezcan su desarrollo personal.** Se trata de facilitar el necesario proceso de autonomía del niño tanto a nivel de destrezas y habilidades como de relaciones afectivas, de forma que sea posible pasar de la simbiosis inicial observable en la díada a tramitar una distancia que permita al niño y al adulto tener otros intereses (jugar y relacionarse con otros niños y distintos adultos..., etc.).

- **Prever situaciones que permitan a los adultos ampliar su percepción sobre el niño.** Observar como el propio hijo juega y se relaciona en un ambiente diferente al habitual permite percibir y valorar sus capacidades y posibilidades más ampliamente. Se ha constatado que las atribuciones de los adultos sobre las capacidades infantiles determinan en gran medida las actividades que les proponen realizar y el grado de autonomía e iniciativa que se les concede en las mismas: *se podría pensar que a partir de la interacción y observación directa de los niños, los adultos mejoran su conocimiento sobre las características y habilidades de éstos y, por tanto, se encuentran más capacitados para hacer valoraciones más adecuadas*<sup>(6)</sup>.

• **Ofrecer a los adultos la posibilidad de intercambiar puntos de vista, expresar dudas, confrontar opiniones y compartir experiencias e ilusiones sobre la educación de sus pequeños.** Muchas de las intervenciones y comentarios de los padres y madres recogidos a lo largo de nuestra experiencia ponen de manifiesto la convicción general de éstos sobre el carácter innato de ciertas capacidades infantiles. Esta constatación nos confirma la necesidad de colaborar a que los padres tomen conciencia de la importancia de su tarea como primeros educadores.

La información que los medios de comunicación vierten en la población es difusa y a menudo contradictoria y casi nunca consigue modificar conductas ni concepciones de fondo. Así lo constatan diferentes investigaciones sobre *prácticas y concepciones educativas familiares* (7) realizadas recientemente en diferentes puntos del Estado. En todas ellas se pone de manifiesto que la información de que disponen los padres, relativa al cuidado y educación de los niños no siempre determina su práctica educativa cotidiana, sino que ésta se encuentra influenciada por muchos otros factores (las propias vivencias infantiles, expectativas de futuro, inseguridad en el propio rol,...etc). Esta constatación nos confirma la necesidad de apoyar la tarea educativa familiar no a partir del bombardeo informativo, sino ofreciendo ocasiones para la confrontación de ideas y opiniones, (en torno a los temas que los padres plantean) aportando la información necesaria sobre el desarrollo infantil, alentando el sentimiento de competencia educativa y facilitando elementos que inviten a la reflexión necesaria, para que cada cual tome por sí mismo decisiones que le permitan ejercer su función parental con seguridad y consistencia.

## **La práctica educativa en *Espai familiar***

### **Intervención de los profesionales**

La tarea de las educadoras de estos servicios se centra, como ya se ha mencionado, en ofrecer un contexto de desarrollo a los niños y niñas, teniendo en cuenta la relación que éstos mantienen con el adulto que les acompaña (generalmente la madre) a quién, a su vez, se ofrece la posibilidad de observar a su pequeño en un entorno distinto al familiar y de compartir experiencias y opiniones con los otros adultos con el objetivo de reforzar la confianza en sí mismos como primeros educadores.

La presencia de adultos y niños simultáneamente, la heterogeneidad de edades de los pequeños y la novedad de la experiencia condiciona y caracteriza la tarea de los profesionales.

Una de las primeras cuestiones que los profesionales han de aceptar, sin sentirse heridos en su narcisismo profesional, es que la mayoría de niños y niñas, cuando están en compañía de un adulto de su entorno familiar, no aceptan con facilidad, al menos inicialmente, la intervención de otros



adultos. Para conseguirlo, es necesario que se produzca un proceso específico para cada díada niño-adulto que permita establecer una relación de respeto y confianza entre niño-adulto y educador/a.

La capacidad empática, la sensibilidad y el tacto son algunas de las virtudes que facilitan la compleja tarea de hacerse merecedor de la confianza de madre e hijo/a. A menudo se observa que si existe un puente de confianza entre la madre (o quién acompañe al niño/a) y el educador/a, es bastante más probable que se acepte su intervención. Por eso, se considera conveniente que las primeras aproximaciones tengan lugar en presencia del niño y el adulto..., de forma que ambos den su consentimiento a los/as educadores/as. Si no consiguen hacerse merecedores de la confianza del niño/a y del adulto cualquier iniciativa por su parte será rechazada o bien resultará infructuosa, ya que no incidirá positivamente ni en el hijo ni en la madre. Por lo demás, se ha podido constatar que las madres se sienten más confiadas si tienen la posibilidad de ver cómo se relaciona la educadora con el niño, cómo le trata, le ofrece apoyo..., puesto que les permite imaginar lo que sucederá cuando deseen participar en la conversación sobre temas relativos a la educación infantil que diariamente se organiza en una salita adyacente a la sala de juegos.

Si bien es verdad que el servicio no se propone como uno de sus objetivos principales la vinculación de los niños a los/as educadores/as, no es menos cierto que es imprescindible una cierta relación entre unos y otras para hacer posible una intervención educativa fructífera.

La manera de aproximarse a cada díada requiere mucho tacto y una estrategia muy particularizada que permita a la educadora convertirse en el tercer vértice del triángulo formado por el niño, la madre y ella misma, ayudando a abrir expectativas y a elastizar vínculos. La relación que cada madre o padre mantiene con el hijo y la particularidad de cada sujeto influye decisivamente en la línea de actuación más pertinente en cada caso.

Cuando los niños consienten en la intervención de las educadoras, el adulto que les acompaña (generalmente la madre), si lo desea, puede incorporarse a la tertulia que mantienen los adultos, conducida por una de las educadoras. Este encuentro sólo es posible cuando los niños son capaces de aceptar una breve separación de sus personas de referencia y cuando éstas son capaces de confiarlos con tranquilidad a la educadora que se ocupa de atender y motivar a los pequeños a participar en las actividades que se proponen o a implicarse en otras que los materiales puestos a su alcance les sugieren. Elaborar bien este proceso es, en la práctica, uno de los objetivos más complejos del servicio. De él depende en realidad, el funcionamiento previsto en las sesiones diarias, ya que la actividad simultánea de niños y adultos prevista está condicionada a la aceptación de un breve distanciamiento entre madres e hijos y a la capacidad de estos de implicarse y participar con un cierto grado de autonomía en alguna actividad.

El uso de materiales versátiles y polivalentes sugiere un sinfín de actividades

**No existe un  
modelo  
educativo  
universalmente  
válido**

consideradas de interés para el desarrollo infantil y a la vez permite que éstos sean utilizados en función de las distintas habilidades e intereses, posibilitando que cada niño elija las actividades y conductas que más se adecuan con sus preferencias, bajo la mirada atenta y, si lo requiere, la ayuda de la educadora.

La experiencia de casi seis años de trabajo confirma y pone de manifiesto que no existe una única forma de relación entre adultos y niños, como no existe un modelo educativo universalmente válido. Se constata que algunas madres son más *absorbentes* que otras, por lo que les resulta difícil confiar en las posibilidades de su pequeño, y dejarle actuar libre y autónomamente. Otras, por el contrario, se sienten *absorbidas* por el hijo y expresan su deseo de que éste sea más autónomo para poder disponer de tiempo y espacio propio. Ante estas situaciones tan dispares las actuaciones de las educadoras tendrán que ser forzosamente muy distintas.

Es preciso acercarse a cada día con una actitud disponible y atenta para poder ofrecer apoyo a la relación, escuchar lo que se quiera comunicar o lo que preocupa en relación al niño o la niña. En general los padres no son capaces de explicarse algunas de las conductas de los niños (por qué se interesan por todo, por qué quieren tocarlo todo...), por lo que se trata de aportar información significativa que les permita reconstruir sus creencias y replantearse la práctica para reafirmarse en ella o para modificarla.

Siempre es necesario **calibrar la demanda** y elegir la respuesta que se considere más adecuada a la situación concreta: en unas ocasiones se tratará de aportar información precisa sobre el desarrollo infantil, en otras de contener la posible desazón de esa persona, de encontrar la forma y el momento más oportuno para intentar confrontar percepciones sobre el pequeño y sus expectativas para con el mismo teniendo como punto de referencia sus progresos, o tal vez de fomentar relaciones con otros miembros del grupo con los que pueda intercambiar experiencias y recursos, o, simplemente, escuchar de forma atenta, puesto que a menudo se trata más de escuchar que de hablar. Ésta es una elección que se realiza siempre en solitario. Más tarde al acabar la sesión o durante los encuentros de supervisión y formación que se mantienen semanalmente, las educadoras podrán rememorar y reflexionar sobre algunas de las situaciones acontecidas para así avanzar en la compleja tarea de intervenir de una forma tan cualificada como el servicio requiere.

Ofrecer apoyo a la relación padres-hijos, implica aceptar la necesidad de distanciamiento y descanso de algunos adultos o entender la sobreprotección de otros respecto al hijo. Se trata de ayudar a que el padre o la madre que lo requiera encuentre por sí mismo nuevas formas de relación con el hijo/a, aportando información y facilitando que se observen distintas formas de resolver ciertas situaciones, de manera que cada cual pueda reflexionar y replantearse su forma de actuar, sin crear nunca ni angustias ni desasosiego. En el caso de que la demanda de la familia sobrepase el ámbito de actuación



del servicio será necesario informarles de la existencia de otros profesionales o dispositivos especializados en la atención de niños y/o adultos, que podrán atenderlos con mayor propiedad.

Las distintas formas de tratar a los pequeños observadas en el servicio ponen de manifiesto la existencia de una gran diversidad de “prácticas educativas familiares”, no siempre coincidentes con las de las educadoras y mucho menos con las de la “cultura escolar”, pero que, en general, facilitan a los pequeños un buen desarrollo de sus capacidades básicas. Este hecho nos confirma la conveniencia de huir de los prejuicios y de la emisión precipitada de juicios de valores, salvo en aquellas cuestiones que está comprobado inciden directamente en el desarrollo infantil. Aceptar y respetar la competencia educativa de los padres implica incorporar o al menos aceptar, prácticas educativas muy diversas producto de los diferentes modelos culturales de referencia de cada familia, que en definitiva resultan irrelevantes desde el punto de vista de la calidad educativa y del desarrollo de capacidades.

Por todo ello, uno de los ejes en torno al cual se debe articular la intervención de las educadoras es el de informar sin aleccionar, es decir, mantener un constante equilibrio entre el respeto a los diferentes estilos educativos familiares y, a su vez, aportar a los padres información sobre el desarrollo infantil, que les permita sentirse más seguros en la toma de decisiones relativas a la educación de sus hijos.

### Perfil de los profesionales

La descripción del tipo de intervenciones que se requieren en estos servicios ya orienta por sí misma sobre el perfil de los profesionales. Sus funciones podrían resumirse de forma muy sucinta en: acoger, observar, escuchar, informar y contener.

Por todo ello, parece obvio que se requieren conocimientos sobre el proceso de desarrollo y maduración infantil, así como de organización educativa y el dominio de recursos didácticos que faciliten la tarea de desarrollar y promover la actividad de los niños y niñas en un contexto informal-estructurado como el propuesto. Así mismo, son necesarios conocimientos sobre trabajo en grupo, conducción y dinámica de grupos, el trabajo con adultos, sobre todo mujeres en ejercicio de la función materna teniendo en cuenta que la maternidad es *un momento de crisis, de profunda adaptación que produce en la mujer cambios sustanciales que requieren formas de dedicación distintas en cada momento*<sup>(8)</sup>. En nuestros servicios, la totalidad de profesionales son de género femenino por lo que se incrementa el riesgo de identificación con el usuario (la entrada a la feminidad se ha resuelto de forma similar...). Se trata de mujeres que trabajan con las dificultades de otras mujeres por lo que resulta más difícil encontrar la distancia adecuada que preserve a los profesionales de los peligros que conlleva la identificación. El trabajo interdisciplinar (coordinación, colaboración y cooperación con

**El trabajo  
interdisciplinar  
con los distintos  
profesionales de  
atención a la  
infancia y/o la  
familia es otro de  
los grandes  
retos**

los distintos profesionales de atención a la infancia y/o la familia del territorio) es otro de los grandes retos. La actual fragmentación de saberes y la especialización resultante comporta una diversidad tal de servicios y profesionales dirigidos a los niños y las familias, que hace necesario articular mecanismos de cooperación y coordinación entre los diferentes contextos en que participan los pequeños: familia, escuela, centros de educación en el tiempo libre, ludoteca, centros de familia, etc., estableciendo sinergias positivas que permitan optimizar las actuaciones hechas desde los distintos ámbitos.

La tarea común entorno a la infancia desde un enfoque interdisciplinar (ámbito pedagógico, psicológico, social, sanitario...) es aún hoy en día una asignatura pendiente. Por ejemplo, lo que tradicionalmente se ha considerado el ámbito de la intervención social por excelencia ha sido presidido a menudo por enfoques *paternalistas* o *asistenciales* mientras que el ámbito educativo se ha vinculado históricamente a los aprendizajes *escolares*. Trascender uno y otro enfoque teniendo en cuenta las dimensiones social y educativa, presentes en toda actuación de atención a la infancia, es el gran reto. Para ello sería conveniente trazar líneas y estrategias de actuación coordinadas, delimitar el campo de intervención principal de cada cual y a la vez actuar sinérgicamente para incrementar la eficacia del conjunto de actuaciones.

Es imprescindible articular canales de colaboración y cooperación entre los profesionales de la educación, de la salud y de los servicios sociales; colaboración que a menudo se da sobre el terreno por buena voluntad de los profesionales de primera línea, pero que en la práctica resulta insuficiente. Es necesario que, desde las administraciones competentes, se implementen canales y recursos que permitan aunar esfuerzos y actuar coordinadamente desde los diferentes ámbitos, sin reticencias ni sectarismos.

La creación de servicios como los presentados en este artículo y otros existentes o en vías de creación, abren perspectivas nuevas y generan también dinámicas hasta ahora desconocidas. Entre ellas la necesidad de pensar en una formación que evite, en la medida de lo posible, el malestar de los profesionales y posibilite una determinada forma de hacer. Todo ello requiere, más que una titulación básica que, por diversos motivos, no contempla suficientemente la tarea que se requiere de los profesionales, una formación necesariamente continuada que movilice al sujeto hacia una readecuación de lo aprendido. No existen saberes incuestionables y lejos de intentar crear la ilusión de un saber total, abogamos por una posición que incluye la paradoja y la duda como inherentes al hacer con sujetos y con fenómenos no siempre predecibles, y por una práctica a crear en cada momento, basada en el aprendizaje en grupo o en el grupo como instrumento para la formación.

Para ello, en primer lugar, es necesario prever tiempo para pensar el hacer, para consensuar criterios, para establecer prioridades y planificar ciertas



líneas de intervención a partir de la reflexión sistemática y profunda sobre la práctica diaria y las situaciones a las que se debe dar respuesta. En segundo lugar, es necesario utilizar los recursos que, distintas entidades e instituciones ofrecen en forma de grupos de formación, cursos, monografías, etc., sobre aspectos que aporten conocimientos relevantes al proceso formativo de los profesionales. Así, la supervisión de la tarea grupal es uno de estos procesos de formación, constituyendo *un espacio privilegiado para pensar el hacer y exponerlo a la mirada de un tercero, el supervisor, ajeno a la institución y por tanto exento, si es que ello es posible, de los avatares por los que transcurre el hacer del equipo* (9).

Pero no se trata sólo de determinados conocimientos sino que es también una cuestión de actitudes, en definitiva de concepciones, creencias y valores sobre el significado de términos como: educación, apoyo, ayuda, respeto, saber, compartir..., y del posicionamiento personal resultante de las mismas.

Así pues, en un intento de definir lo indefinible se podría sugerir que los profesionales deberían mostrar cierta disponibilidad o ser capaces de:

- Establecer una distancia adecuada con los usuarios (mujeres tratando con mujeres y las dificultades que conlleva compartir muchas cuestiones y situaciones).
- Encarnar el lugar del saber sin ocuparlo.
- Tener autoridad sin ser autoritarios.
- Observar y escuchar para poder intervenir.
- Aceptar los límites del propio saber y la necesidad de compartir.
- Ponerse en el lugar del otro.
- Aceptar y respetar las distintas opiniones y prácticas educativas.
- Intervenir sin interferir.
- Informar sin aleccionar.
- Aceptar un cierto grado de imprevisibilidad en la práctica cotidiana.
- Tolerar y reconocer los errores y aprender de los mismos.
- Relacionarse positivamente con niños y adultos.
- Colaborar, cooperar... con otros profesionales.
- Responsabilizarse de sus intervenciones individuales respetando las de los demás.

Así pues, en un intento de resumen final, citaremos el perfil y algunas de las características en las que debe basarse la tarea de los profesionales para facilitar el crecimiento y la autoestima personal de las participantes, éstas son: conocimiento del desarrollo infantil y de dinámica y conducción de grupos, madurez personal y capacidad de empatía, saber encontrar el equilibrio entre distancia y accesibilidad, ser capaz de intervenir sin interferir y mostrar sensibilidad y respeto por las distintas formas de interactuar existentes entre madres e hijos .

Montserrat Jubete Andreu. Licenciada en Pedagogía.

Miembro del equipo impulsor del Proyecto *Context Infancia* del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

- (1) Bronfenbrenner, V. (1975)
- (2) J.P. Pourtois y H. Desmet (1991)
- (3) Moreno, C. y Palacios, J. (1989)
- (4) Moreno, C. y Palacios, J. (op. cit. págs. 13 a 18)
- (5) Camaioni, L. (1980)
- (6) Bassedas, M. y Vila, I. (1994)
- (7) Palacios, J. y otros (1992) y Bassedas, M. y Vila, I. (1994)
- (8) Pi Sunyer, T. y Vendrell, N. (1993)
- (9) José Leal Rubio (1992)

## Bibliografía

- **Anolli, L. y Mantovani, S.** (1988) *Tempo per le Famiglie un'iniziativa per bambini e genitori*. (Memoria de trabajo) Milà.
- **Bronfenbrenner, U.** (1987) *Ecología del desarrollo humano*. Ed. Paidós. Barcelona.
- **Bronfenbrenner, U.** (1975) *¿Resulta eficaz la intervención temprana?* Traducción apócrifa de: *Is early intervention effective?* en Friedlander, P. Z., *Exceptional infant: assessment and intervention*, New York: Brunner and Mezel Inc.
- **Bowlby, J.** (1974) *EL vínculo afectivo*. Ed. Paidós Barcelona.
- **Camaioni, L.** (1980) *La prima Infanzia*. Ed. il Mulino. Bologna.
- **Eme, Bernard** (1993) *La croisée des liens. Lieux d'accueil enfants parents de quartiers, lien familial et lien social* Fondation de France. Fjord S.A.
- **Kaye, K.** (1982), *La vida mental y social del bebé*, Ed. Paidós. Barcelona.
- **Lautrey, J.** (1985) *Clase social, medio familiar e inteligencia*, Ed. Visor, Madrid.
- **Mc.Ildon, N.** (1991) *Más que un poco de paz y quietud. Un caso de estudio de una madre y un grupo de pequeños en Belfast*. 123 House, Belfast.
- **Meltzer-M.Harris** (1989) *El paper educatiu de la família. Un model psicoanalític del procés d'aprenentatge*, Ed. Expaxs. Barcelona.
- **Moreno, C. i Palacios, J.** (1989) *Implicación de los padres en la educación de los niños*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Infantil. Comunidad de Madrid.
- **Palacios, J., Pérez Pereira, M., Vila, I.** (1992) *Pre Primari Project*. Informe preliminar no publicado.
- **Portuois, J.P., Desmet, H.** (1991) *L'education Parentale*. (Doc. G.D./91/04/02). Univ de Mons-Hainaut. Fac. des Sciences

Psychopedagogiques. Centre de Recherche et Innovation en Sociopédagogie familiale et Scolaire (C.E.R.I.S.)-Mons (Belgica).

- **Rogoff, B.** (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Col. Cognición y desarrollo humano, Ed. Paidós. Barcelona.
- **Schaffer, R.** (1983) *Ser madre*. Ed. Morata, Madrid.
- **Thibaudeau, L.** (1989) *La demande et les symptomes*. Boletín nº 1. Petite Enfance Cereda.

## Revistas

- **AAVV** (1995), *La infancia hoy. Cuadernos de Pedagogía* nº 239, Barcelona, setiembre.
- **Bassedas, M.** (1994) *Aprender a casa i a l'escola, Text i Context* Rev. del Col. Of. de Psicólogos de Catalunya nº 10. Barcelona, Junio.
- **Bassedas, M., Vila, I.** (1994) *Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles*. *Infancia y Aprendizaje* nº 66, págs. 59-70.
- **Frabboni, F. i Quinto Borghi, B.** (acura di) (1990), *Un' infanzia di nome Delta, Bambini*, Anno IV núm.1, Reggio Emilia.
- **Leal Rubio, J.** (1992) *Formarse, formar, ser formado*, Revista de CIFA nº 8 pp. 10-14, Patronato Flor de Maig. Diputación de Barcelona, Barcelona.
- **Oliva, A., Palacios, J.** (1993) *Familia Escuela Infantil. El problema de las discrepancias educativas*. Monográfico: Educación Infantil. AULA núm. 11, Barcelona, febrero.
- **Palacios, J.** (1987) *Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva*. *Infancia y Aprendizaje* 39-40, Madrid.
- **Pi sunyer, T., Vendrell, N.** (1993) *De ser filla a ser mare sent dona també*. Boletín Sociedad nº 3. Ajuntament de Barcelona.