

Pedagogía de la familia

MUESTRA EDITORIAL

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

Enzo Catarsi

Pedagogía de la familia

MUESTRA EDITORIAL

OCTAEDRO-ROSA SENSAT

TEMAS DE INFANCIA, núm. 27

Título original: *Pedagogia della famiglia*, Carocci editore, 2008

Primera edición: marzo de 2011

© Enzo Catarsi

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 - Fax: 93 301 75 50
e.mail: redacció@revistainfancia.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Traducción al castellano: Magdalena León Gómez
Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Fotografía cubierta: imagen cedida por Escola Bressol Gotims,
Moja, Olèrdola

ISBN: 978-84-9921-156-5
Depósito legal: B.9.840-2011

Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España - *Printed in Spain*



Índice

1. Educación familiar y pedagogía de la familia	7
1.1 Educación familiar y pedagogía de la familia	7
1.2 Educación familiar y «mejora» pedagógica	11
1.3 La formación de los padres	14
1.4 Calidad y eficacia de la educación familiar	20
2. El grupo de padres	23
2.1 Responsabilidad y autonomía educativa de los padres	23
2.2 El contexto formativo del grupo pequeño	29
2.3 El pequeño grupo acogedor	34
2.4 Padres «reflexivos»	37
3. El papel de animador de educación familiar	43
3.1 Saber pedagógico y educación familiar	43
3.2 Las competencias del animador	49
3.3 El «facilitador» de la comunicación	52
3.4 Competencia reflexiva y relación de ayuda	56
3.5 La perspectiva del <i>partenariado</i>	60
4. Proyecto nacimiento y paternidad	65
4.1 Convertirse en padres	65
4.2 La medicalización del nacimiento	68
4.3 Consultorio familiar y prevención formativa	76
4.4 Educación familiar y proyecto nacimiento	81
5. Educación familiar y servicios para la infancia	91
5.1 La gestión social y la participación de los padres	91
5.2 La educación familiar en la escuela infantil y en los servicios para la infancia	102

5.3 La educadora como «facilitadora» de la comunicación	105
5.4 Madres, padres y abuelos	111
6. Escuela y familias	121
6.1 La relación entre la escuela y la familia	121
6.2 Las competencias relacionales de los profesores	126
6.4 La relación entre padres y maestros	129
Bibliografía	131

MUESTRA EDITORIAL



1. Educación familiar y pedagogía de la familia

1.1 Educación familiar y pedagogía de la familia

Las actividades de educación familiar, que son fundamentales para el apoyo a la paternidad, todavía no han conseguido hacerse un hueco en el reconocimiento oficial, aunque en los últimos años se les está prestando una mayor atención, al menos en ámbitos especializados.

Aunque estamos de acuerdo con Luigi Pati (1998: 163) cuando escribe que la educación familiar

hasta ahora no ha encontrado una respuesta adecuada en las personas de nuestro país que desempeñan la gestión pública. Para poner remedio a esta situación, es necesario partir del hecho de que no es prerrogativa exclusiva de ninguna clase social el ser un cónyuge idóneo, así como tampoco lo es para ser padre, tampoco se relaciona linealmente con el nivel cultural de los sujetos interesados.

La educación familiar, sin embargo, sufre en Italia también el retraso cultural, considerando que –incluso en ámbito académico– ha tenido pocos estudiosos, que, en general, están orientados hacia posturas de significación cristiana. Esto, obviamente, no ha permitido el debate y ha impedido incluso profundizar en problemas más complejos, asociados a la paternidad y al tipo de recorridos formativos relacionados con

•
•
•
•
•
•
•
•
•
•

su clasificación. En cualquier caso, no se puede olvidar el trabajo de Norberto Galli (Iori, 2002; Pati, 2003), acreditado pedagogo católico al que –casi exclusivamente– se debe la atención y el esfuerzo para desarrollar este sector de la disciplina. También ha sido él, ya hace unos años, el que ha reivindicado un esfuerzo mayor por parte de los colegas laicos en este sector. Cuando concluye el prefacio a su exitoso volumen, escribe:

la pedagogía familiar ha sido hasta ahora obra de católicos y de estudiosos de alguna forma asociados a la concepción religiosa de la existencia. Esto se puede comprender en parte por el hecho de que entre la familia y la religión hay alguna analogía, lo que explica el influjo de la primera en la formación de las conductas de la segunda. Sin embargo, no se entiende por qué los laicos no han profundizado en un campo de estudio que tiene que ver con todos y que tiene que ser estudiado desde la sensibilidad y la preparación cultural de muchas personas. (Galli, 1991: 19-20)

En efecto, entre los pedagogos laicos casi no existen los que hayan profundizado, aunque solo sea ocasionalmente, en los problemas que conciernen a la presencia de la familia en la educación de los hijos. Entre ellos hay que recordar sin duda a Roberto Mazzetti (1974) y a Giacomo Cives (1990) que –aunque no han sido seguidos– han empujado a la cultura laica hacia los temas de la familia y de la paternidad.

Las transformaciones sociales de los últimos decenios, están en la base de una verdadera «revolución demográfica», sin embargo han hecho cada vez más evidente la urgencia de un esfuerzo global en favor de la paternidad, que se sostenga, por otra parte, a partir de los planes formativos destinados a los padres. Por otro lado, es verdad que este deseo está condicionado también por la molestia objetivamente asociada al hecho de convertirse en padres.

El nacimiento de un hijo –y, en concreto, del primero–, comporta una restructuración de la vida de la pareja y una transformación de los tiempos de la vida familiar. Este plantea, objetivamente, nuevos y complejos problemas, que llevan a

un cambio del comportamiento. Más genéricamente, convertirse en padres significa asumir nuevas responsabilidades para con el hijo, que a menudo los padres no se sienten preparados para gestionar, dado que no hay preparación para sostener la paternidad de forma intencional y sistemática.

Afortunadamente, en los últimos años la situación está cambiando y somos testigos de una unánime revaloración de los temas asociados a los valores de la persona y de la familia. En este contexto, se observa una atención renovada al papel que desempeñan padres y madres y –aunque todavía tímidamente– al significado de la educación familiar que, sin embargo, especialmente en Italia, necesita todavía una definición más clara.

Esta expresión evoca al mismo tiempo la educación desarrollada por la familia para con los hijos y la acción educativa de terceros (especialistas) para educar a los padres en su función formativa. De manera que este término se refiere a un conjunto de preocupaciones y de prácticas sociales, pero no a una disciplina ni, menos aún, a una epistemología específica, que están –quizás– por construir. (Durning, 1988b: 16)

Algunos años después Paul Durning (1995: 40-42) volvió a proponer una definición de educación familiar, poniendo de manifiesto que ésta se plantea como

la acción de educar a uno o más niños que se realiza, a menudo, en grupos familiares de adultos que son los padres de los niños en cuestión, pero también como el conjunto de las intervenciones sociales realizadas para preparar, sostener, ayudar, e incluso sustituir a los padres en sus deberes hacia los hijos [...]. Entre las intervenciones sociales, hay que destacar: la educación o la formación de los padres, las intervenciones socioeducativas hacia los padres, y la «suplencia» familiar. Otras disciplinas importantes, como la psicología, la sociología, la historia, el derecho o la antropología, llevan a cabo proyectos de investigaciones sobre lo que cada disciplina llama «familia». No obstante, ninguna de ellas tiene como centro de interés los procesos educativos.

•
•
•
•
•
•
•
•

Llegados a este punto, parece pertinente distinguir entre educación familiar y pedagogía de la familia, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre la lengua italiana y la francesa. En este último caso, en efecto, las dos definiciones se han hecho coincidir mientras en la realidad italiana por educación familiar en general podríamos entender la serie de intervenciones formativas que tratan de ayudar a los padres, mientras que la pedagogía de la familia se ocupa de todo el trabajo de reflexión teórica y de investigación sobre las actuaciones realizadas en este ámbito.

La pedagogía de la familia, por otra parte –así como la pedagogía de la infancia, de la preadolescencia, etc.–, se plantea como una especificación de la pedagogía general, que intenta favorecer el estudio analítico profundo de los distintos sectores de investigación relativos a los diferentes contextos experimentales, sin, por otro lado, infravalorar el acercamiento problemático-crítico. Al mismo tiempo, cultivar la especificidad no significa en ningún caso infravalorar la dimensión teórica más general, porque, bien al contrario

los segmentos pedagógicos, que profundizan estos principios (los de la pedagogía general) en relación con determinados espacios existenciales, exigencias individuales y colectivas, criterios interpretativos, metodologías de investigación, se alimentan de la pedagogía general y le aportan sus propios resultados, contribuyendo a mejorar el rigor teórico de la educación, siguiendo la senda marcada por sus eventuales resultados empíricos. (Pati, 2003a: 237)

En este sentido, por otra parte, hay que precisar que esto no significa de ninguna forma legitimar que las pedagogías «específicas» sean conceptualmente subalternas respecto a la pedagogía general, pues hacia esta última se orientan todas las demás y también esta está orientada hacia ellas. Más concretamente, para decirlo con palabras de Luigi Pati (2003: 238), «la pedagogía de la familia, mientras radica el discurso pedagógico general, también define como ámbito original de reflexión científica la delimitación de su propio objeto de estu-

dio: el nacimiento, el desarrollo, la evolución de las relaciones educativas [...]». Además diría que se caracteriza –y se legitima incluso– porque, valorizando un acercamiento heurístico y hermenéutico, lo alimenta con la observación y el análisis de los diversos contextos relacionales y de crecimiento.

En este sentido, estamos convencidos de que la pedagogía de la familia, en lo específico, legitima ulteriormente el papel de coordinación propio de la pedagogía general, y tiende a valorizar el significado formativo de los diversos contextos propios del ciclo de vida del núcleo familiar. De esta forma ayuda también a la pedagogía general a desarrollar su propio papel, que consiste en el estudio de «los mecanismos que caracterizan la relación educativa y la finalidad que la mueve» (Genovesi, 2003: 309). De la misma forma parece oportuno reafirmar que

a la pedagogía general le corresponde un trabajo *reflexivo e interpretativo*, que se presenta como coordinador y decantador. Sí, también como decantador, porque dentro de los saberes empíricos de la educación la óptica de la especificidad pedagógica, es decir, educativo-formativa, se presenta como elemento coordinante o como eje común. (Cambi, 2001: 31)

1.2 Educación familiar y «mejora» pedagógica

En cualquier caso la distinción entre educación familiar y pedagogía de la familia parece útil incluso para dar más importancia a la reflexión pedagógica sobre los temas de la familia. Precisamente por eso Vanna Iori (2001: 37) escribe acertadamente que

la especificidad pedagógica es antes de nada identificable en la dimensión teórica (entendida, necesariamente, en estrecha conexión con la dimensión de la experiencia concreta) que aclara

el objeto, los criterios epistemológicos y hermenéuticos de una lectura de la educación familiar, indica los modelos, discierne entre los valores en los que se funda la dimensión axiológica y orienta la finalidad de la dimensión teleológica, además de individuar los métodos y las estrategias más adecuadas para conseguir los objetivos.

Al mismo tiempo, es evidente la perspectiva planificadora de la intervención pedagógica que, integrando los distintos saberes, se plantea el objetivo de dar indicaciones sobre las acciones educativas. Igualmente, la pedagogía de la familia se ocupa de la calificación de la actividad de educación familiar, facilitando una mejor gestión de las responsabilidades de los padres. La pedagogía de la familia, de este modo, legitima la educación familiar, evitándole el peligro de lo imprevisto y de la improvisación, sin por ello renunciar a la espontaneidad y a la naturalidad de las relaciones educativas.

Por tanto, de esta forma el saber pedagógico también exalta su carácter de superación y de proyección, pues siempre trata de ofrecer una contribución a la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Por su naturaleza el discurso pedagógico va más allá del horizonte analiticodescriptivo e interpretativo y plantea el propositivo-orientativo. Usa el procedimiento racional para ordenar e interpretar el conocimiento que tiene que confrontarse con la complejidad y la imprevisibilidad de la experiencia e implica siempre la dimensión de los valores. La reflexión pedagógica [...] persigue no solo la interpretación y la explicación, sino también la mejora de las situaciones. (Viganò, 1998: 141; *cfr.* además Viganò, 1997)

La pedagogía, en efecto, no es una ciencia meramente descriptiva; al contrario –alimentada por una incesante carga utópica–, trata de conocer la realidad para transformarla y mejorarla. Una pedagogía de la familia «científicamente» orientada, debe ocuparse, por tanto, del estudio cotidiano, es decir, del examen de las acciones que los padres exhiben cotidianamente en el ambiente ecológico familiar.

Para legitimarse científicamente una pedagogía familiar tiene que conocer la educación familiar en su actuación, observando en el terreno de trabajo los comportamientos de los distintos papeles familiares en situación, para comprender las experiencias y las reflexiones que inspiran –de hecho– las tácticas y estrategias que se consolidan en el tiempo, variando y persistiendo, en relación con las instituciones que tratan de vincularla con las que reaccionan, adaptándose e interpretándolas [...]. Si las familias son la fuente de la educación familiar, queda todavía el trabajo de poner en circulación la experiencia, descontextualizándola y representándola en conceptos, modelos y teorías: este será el objetivo de los investigadores y profesionales, que desde esta perspectiva pueden huir de la distorsión de proponer su actividad e influencia social, en lugar de responder a las exigencias de desarrollo de la familias a las que deben restituir su saber. (Damiano, 2003: 603)

Específicamente, en la pedagogía de la familia esto significa animar la investigación y la reflexión sobre los comportamientos educativos de los padres o bien sobre las políticas sociales y educativas útiles para calificarlos. Para conseguir estos objetivos aporta una contribución esencial el punto de vista de la

pedagogía general [que] está construida sobre la intencionalidad y sobre su (continua) retematización, que no es, sin embargo, el retorno continuo de lo mismo, sino una actividad historicocrítica, abierta sobre el tiempo y sobre los problemas que esto plantea, que es crítica precisamente por el desafío constante de un juego plural de recorridos, de voces, de posiciones. (Cambi, 2001: 32)

Para obtener este resultado no es posible promover exclusivamente un punto de vista deductivo, como generalmente se ha hecho incluso por parte de pedagogos, sino que es necesario observar montessorianamente la realidad educativa, tratando de captar los elementos que se repiten, con mayor o menor regularidad, para percatarse de la potenciali-

dad conceptual con la que se puede, progresivamente, construir una teoría (Catarsi, 2005).

La perspectiva es la del investigador empírico, o mejor, la del observador primero ocasional y después sistemático –unas veces «espía», otras «rastreador»– de situaciones y contextos educativos, a la búsqueda de una «teoría», entendida como un horizonte de sentido y finalidad para conseguir, una regularidad y un método adecuado para describir, para interpretar y sucesivamente para tratar de orientar intencionalmente situaciones y relaciones que tienen como protagonista a la infancia y que son seguramente representantes de un valor educativo a menudo más evocado en abstracto que sondeado en su manifestación y desarrollo en contextos dados. (Mantovani, 2003b: 110)

La teoría y la práctica, por tanto, se proponen como un binomio dialéctico ineludible en el campo de la investigación educativa y más específicamente en el relativo a la pedagogía de la familia. La teoría permite –al menos en potencia– analizar desde una perspectiva teórica los temas propios de la educación familiar, mientras que la práctica favorece la categorización de las experiencias y –como consecuencia– la «construcción» de una nueva teoría, que permite, además, confirmar y discutir críticamente asuntos teóricos recientes (Pati, 2003a: 238).

1.3 La formación de los padres

El elemento central en el ámbito de la educación familiar debe ser localizado en la «formación» de los padres, dado que las profundas transformaciones que han caracterizado a la institución familiar en la realidad italiana ofrecen nuevas oportunidades de ayuda a la paternidad, vivida cada vez más con una mayor responsabilidad. El deseo de convertirse en padres es asociado normalmente a la dificultad psicológica derivada del temor de no ser capaz de asumir convenientemente tal responsabilidad y precisamente por esto se debe apoyar

ese deseo con todo tipo de facilidades. Los padres italianos, en efecto, y sobre todo los más jóvenes, expresan cada vez con más claridad sus necesidades formativas asociadas a su papel como padres.

Los estudios sobre educación familiar resultan particularmente apropiados para dar respuesta a estas peticiones, precisamente porque intervienen en varias dimensiones de la personalidad de los padres, dado que tienden a integrarles también en el plano emotivo, haciendo que vivan nuevas experiencias. Del mismo modo, también se implica la dimensión cognitiva, porque se considera que uno de los objetivos es el de la transmisión de conocimientos. Al mismo tiempo, es evidente que estas experiencias tratan de modificar los modelos de padre e implican por tanto una transformación de los comportamientos (Milani, 1998).

Por tanto, la perspectiva de la educación familiar que consideramos como nuestra no puede ser «reparativa», que pretenda resolver el daño, sino «promocional», en la medida en que valora las posibilidades familiares existentes y hace que los padres sean capaces de dar lo mejor de ellos mismos y de construir autónomamente un modelo de padre cargado de «racionalidad reflexiva»:

Se trata de privilegiar una propuesta integral e integradora, que implique la coordinación y la creación de saberes disciplinares que trabajen juntos en torno a diferentes dimensiones de la familia, en la multidimensionalidad de los problemas, que tenga en cuenta el contexto de vida de la familia y de la historia intrafamiliar, que trabaje sobre las teorías implícitas de la educación que orientan las prácticas educativas de cada familia para explicitarlas y hacerles conscientes de ellas, es decir, que obre en el ámbito de la reflexividad y de la auténtica racionalidad, removiendo entre lo que podríamos definir como «saberes invisibles» para promover procesos que se concentran en la intencionalidad del *agére* (actuar) y no solo en los automatismos del hacer. (Milani, 2002b: 19)

De esta forma, es posible conseguir que los padres adquieran consciencia respecto a sus comportamientos como progenitores y a los saberes «implícitos» que han madurado personalmente con su propia experiencia (Pourtois, 2002). Además, se dará dignidad a los conocimientos sobre los hijos que, sobre todo las mujeres, han madurado durante siglos y que en los últimos decenios también los padres empiezan a cultivar. Hace unos años escribió con acierto sobre ello Emanuela Cocever (1991: 138):

Aunque la educación, en los primeros años de vida en particular, sea una trama dramática tejida de experiencias y de reglas a través de las cuales cada niña o niño atendido por una o más mujeres aprende a estar en el mundo, habitualmente se niega a las mujeres, que como madres, nodrizas, gobernantas, educadoras, maestras, con pasión o con indiferencia, por amor o a la fuerza, con afecto o sin él, con reconocimiento social o sin él han tenido y tienen de todas formas con niñas y niños relaciones biológicas, emocionales, sociales, particulares, connotadas sexualmente, una conexión entre esta condición y la capacidad de entender y de estudiar la infancia.

Es necesario por tanto promulgar la cultura de la parentalidad, implicando en este proceso a todos los padres, sin ninguna distinción, respetando, ciertamente, la especificidad de las necesidades. Evidentemente son fundamentales los estudios destinados a los padres de niños minusválidos o de los que están viviendo una experiencia de custodia o de adopción. También es preciso tener conocimiento de los derechos de todos los padres «normales» para ser apoyados en el momento en el que empiezan a vivir la experiencia de la paternidad y comienzan a desarrollar la relación con sus hijos. De este modo, por otro lado, se responde a un derecho real del ciudadano, dando a los padres los instrumentos para vivir autónomamente esta fundamental experiencia que tiene un carácter privado, pero que presenta, indudablemente, una dimensión social y pública:

Y contribuir a la normalidad significa fundamentalmente educar, educar según el estilo del conocimiento recíproco, de la confianza, de la cooperación y de la implicación contra el estilo de quien delega; significa poner en marcha un plan de acción compartido contra el estilo omnipotente de la institución que actúa por su cuenta; significa actuar siguiendo una lógica de partenariado, en un contexto de intersubjetividad dirigido a volver a dar un sentido de competencia a los diferentes actores, que, sobre todo, haga posible rutas de promoción y autonomía de las familias. (Milani, 2002b: 20)

Por esta razón hay que pensar en modalidades nuevas de educación familiar, que superen las tradicionales conferencias o las lecciones magistrales que estaban en la base de las escuelas de padres de los años sesenta y setenta. Los caminos de la formación para y con los padres constituyen, en efecto, un elemento esencial del apoyo a la paternidad y deben llevarse a cabo en varios contextos –a los que nos referiremos en la segunda parte de este libro– empezando por los cursos de preparación para el parto. En este caso, de hecho, se puede ayudar a los padres jóvenes a disminuir el «ansia paternal» y a adquirir las competencias necesarias para ser realmente estimulantes y proactivos para sus propios hijos. Del mismo modo, la perspectiva de la educación familiar puede ser promovida dentro de las escuelas infantiles y de los servicios para la infancia, que de esta forma pueden valorizar más las formas de participación de los padres. Tampoco pueden olvidarse algunas aportaciones específicas que están pensadas y dirigidas a los tutores y padres adoptivos o bien aquellas que afectan a padres –a veces desde el punto de vista de la ayuda mutua– de niños y de chicos de categorías particulares (desfavorecidos, minusválidos, drogo-dependientes, etc.).

En todos estos casos, por otra parte, la perspectiva tiene que ser la del *empowerment* y el propósito permitir la autonomía y evitar que el sujeto sea dependiente. Quien escribe está convencido de que, en efecto, la educación familiar tiene

una connotación tanto educativa como social y que ambas dimensiones son indivisibles. Además, por esta razón, para ser todavía más claros, consideramos que hay que tener en cuenta todas aquellas intervenciones de educación familiar que traten de valorizar a las personas y por tanto también a los padres en situaciones de desventaja que, gracias a la participación activa y los cursos formativos, pueden ser ayudados a retomar su responsabilidad como padres.

Específicamente señalamos el caso de la «educación a domicilio», dirigida a niños de familias sin recursos, a los que se les ayuda para que reciban estímulos y reglas que los padres, en muchos casos, no son capaces de asegurar. Este servicio empieza a tener una difusión considerable, aunque no siempre se organice teniendo clara la finalidad en su conjunto ni tampoco parece integrado en las redes de servicios dirigidos a las familias.

A este respecto, es necesario señalar que este servicio nace casi siempre como una decisión autónoma del servicio social, sin la implicación del núcleo familiar en la decisión. En muchos casos es ordenado por un juez, pero en otros surge como fruto de la prisa de quienes trabajan en el «caso» y que, quizá ocupados en otros problemas, detectan la necesidad en una familia que no lo cree necesario. Este es, en efecto, uno de los mayores problemas que se encuentran en este servicio, que a veces no está legitimado por aquellos a los que se les ofrece. Por ello, es necesario concienciar en primer lugar a los padres, haciéndoles superar su miedo a ser controlados y juzgados en su papel de padres.

El servicio de educación domiciliaria se tiene que plantear, por tanto, en un contexto concreto de educación familiar, precisamente porque la atención del educador debe dirigirse al niño pero también a sus padres, de modo que la autoestima de estos se fortalezca y –con ello– sean llamados a desempeñar con responsabilidad las funciones parentales. Por tanto, el trabajo de un educador debe pensarse en la perspectiva colegial, con la posibilidad de encuentros frecuentes entre colegas para poder comparar experiencias profesionales. Al mismo

tiempo es esencial el contexto de la supervisión, en el que los educadores puedan encontrar aval en las aportaciones de un experto externo, que podrá favorecer su debate y el trabajo de categorización de las experiencias (Janssen, 2002).

De todas formas, este tipo de intervención, como todas aquellas de carácter socioeducativo, tiene que planificarse, teniendo en cuenta el análisis del contexto familiar y social y la observación del comportamiento de los niños y de sus familiares. El proyecto, en efecto, tiene que nacer de un profundo conocimiento de la realidad en la que se va intervenir, para poder valorar los recursos del niño con el que se trabaja y para construir una alianza que nace de la escucha y de la comprensión empática.

Entrar en la vida del otro, en su casa, en su cotidianidad, en sus relaciones familiares y por tanto a menudo dentro de su experiencia de fatiga y de dolor, requiere una gran capacidad de modular gestos, palabras, silencios, presencias y ausencias, que pueden al mismo tiempo contener el sufrimiento y ayudar a crecer. (Janssen, 2005: 9)

Para que la intervención de educación domiciliaria obtenga los resultados esperados, es necesario poder evidenciar muy claramente que los padres estén implicados en los tiempos y en los objetivos del proyecto, de manera que adquieran consciencia de su papel y recuperen la responsabilidad como padres, quizá temporalmente desdibujada. Obviamente esto no siempre es posible y en la mayor parte de los casos sucede, de hecho, lo contrario. El educador tiene la obligación de probar que su propósito –como ya ha sido señalado eficazmente– es «recorrer todos los caminos posibles para “restituir” un padre a un hijo y viceversa» (Brandani y Masciadri, 2005: 14). En cualquier caso hay que insistir en que el servicio de educación domiciliaria se coloca entre los relativos a la «educación familiar», precisamente porque se ocupa del bienestar del niño y por tanto no puede sustituir el papel de los padres. El educador, en efecto, como escriben de nuevo con

acierto nuestros autores, «no entra solo “en la casa del niño”, sino también, y sobre todo, “en la casa de la familia”» (*ib.*).

1.4 Calidad y eficacia de la educación familiar

Los itinerarios de educación familiar, por tanto, sea cual sea el contexto en que se realizan, al menos entre los que hemos indicado, tienen que tener un protagonismo real de los padres, que han de poder debatir sobre sus estilos parentales para poder adquirir realmente nuevas experiencias. En Italia, sin embargo, no se han llevado a cabo muchas experiencias organizadas según estas perspectivas (Corsi, 1995; Catarsi, 1997, 2003a; Milani, 2000; Mantovani, 2001b; Scalari, 2006; Bottigli, 2002, 2006) y, además, a menudo son objeto de crítica por parte de las administraciones públicas, que expresan su escepticismo acerca de su difusión –como sucede por otro lado también en Gran Bretaña (Smith, 1997)– pues falta una comprobación experimental sobre su eficacia. La crítica que se les plantea a estas intervenciones formativas es que nunca han sido valoradas por su eficacia, limitándose, sin embargo, por parte de los organizadores, a poner de manifiesto la satisfacción de los participantes.

Sobre esto se puede objetar con facilidad que un control experimental de la eficacia es difícil de realizar, al menos por lo que respecta genéricamente al propósito. Los resultados de las intervenciones en educación familiar, en efecto, solo se pueden evidenciar tras un largo periodo, cuando el crecimiento de los hijos puede producirse con resultados diversificados. También en este caso, por otra parte, frente a resultados muy positivos o, al contrario, negativos, es ciertamente complicado hacerlos depender en cada caso de la participación de los padres o del valor de la intervención educativa específica. De hecho es evidente que ese niño o esa niña habrán crecido sobre una base de multiplicidad de condicionamientos, fruto

de los diversos contextos en los que han vivido. Parece por tanto más lógico –e incluso menos veleidoso y quizá menos ideológico– contentarse con comprobar el grado de satisfacción de los participantes, controlando incluso si la experiencia de formación ha hecho que se adquieran competencias relacionales, reflexivas, etc., que sabemos que son proactivas para el desarrollo de la personalidad de los chicos. Más simplemente, como han escrito recientemente también Patricia Moran y Deborah Ghate (2005), deberíamos conformarnos con averiguar si la participación en este tipo de experiencia de educación familiar ha mejorado la calidad de vida de los padres y en particular las relaciones con sus hijos y el clima familiar global. Por otro lado, existen algunos estudios que muestran la validez de un comportamiento como este (Massengill, 2004).

La misma actitud de equilibrio hay que tener para afrontar la segunda objeción que se plantea a la organización de los procesos de educación familiar, según la cual estos últimos también podrían configurarse como instrumentos de control y de engaño, para inducir en concreto a las madres a someterse a una determinada situación y a los valores dominantes. Este riesgo se ve amplificado especialmente en los grupos de ayuda mutua, creados por los padres de niños minusválidos y de chicos con problemas particulares (drogo-dependencias, etc.), que los pueden inducir a aceptar pasivamente la condición existente y predispuesta por el gobierno de turno. En efecto, es evidente que los posibles resultados de las intervenciones formativas están también relacionadas con la modalidad en que estas se realizan (Mozère, 2000). Desde el punto de vista del grupo de discusión y debate, conducido por un «facilitador» de la comunicación, es de esperar, como aclararemos en los próximos capítulos, que estos riesgos sean poco creíbles, precisamente porque se intenta que los padres adquieran un espíritu crítico y una capacidad reflexiva, que les permita reflexionar críticamente sobre los acontecimientos y tomar decisiones autónomamente. Es obvio que los organizadores de intervenciones de educación familiar deben partir de principios democráticos, el primero de

los cuales debe ser la promoción de la autonomía del sujeto y el combate de cualquier tipo de dependencia.

Del mismo modo, es evidente que los cambios producidos por las intervenciones de educación familiar no inciden solo en el ámbito individual, dado que está claro que una mayor consciencia de los padres sobre el carácter educativo de su papel enriquece también la calidad de las relaciones dentro de una comunidad (Pourtois y Desmet, 1989). Además, resulta cada vez más evidente que el trabajo con los padres mejora también los resultados del niño, pues desarrolla su autonomía y el crecimiento en su conjunto. El papel de los padres también es esencial en la perspectiva de la prevención y especialmente en lo relativo al éxito escolar de los hijos, como ha quedado ya demostrado en varios estudios. En lo específico, Pourtois y Desmet (1994) han revelado cómo el estilo educativo de la madre y del padre, su conducta educativa, el ámbito sociocultural de proveniencia, el grado de cohesión familiar y los rasgos de la personalidad de un niño de cinco años permiten en el 70% de los casos predecir el nivel de aprendizaje que este sujeto conseguirá unos veinte años después.

Por las razones que hemos enunciado hasta aquí parece por tanto legítimo considerar que la pedagogía de la familia se puede incluir en lo que se ha dado en llamar pedagogía postmoderna (Pourtois y Desmet, 1997), que, precisamente, siempre debe tener en consideración la personalidad individual y las emociones. Esta valora al sujeto e insiste en que hay que ponerlo en las condiciones que le permitan vivir conscientemente. Es claramente una pedagogía «humanística», pues tiende a subrayar positivamente las potencialidades de la persona, profundizando también en su dimensión de valores. En este sentido, parece, por tanto, correcto afirmar que la pedagogía de la familia encarna de la mejor manera posible el objeto del saber pedagógico, pues, a través de las intervenciones de educación familiar, favorece la reflexión de las personas, promoviendo su propia capacidad de autodeterminación y situándolas en las condiciones necesarias para elegir autónomamente sobre aspectos relativos a la educación y a la vida.