

La experiencia de la tutoría como relación educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes

Introducción

La experiencia que contamos a continuación es una reflexión acerca del trabajo tutorial en un Centro Residencial de Acción Educativa para veinte chicos y chicas entre 14 y 18 años. Centramos el siguiente artículo en aquellos elementos que se ponen en juego en la relación entre el educador y el educando y que ayudan a iniciar o a mantener procesos de cambio decisivos para la autonomía y la integración social del sujeto.

1. Los fundamentos de la acción tutorial

La tutoría tiene sentido en el marco de la vida institucional que garantiza la atención individualizada y particularizada de cada chico o chica.

La institución educativa como tal representa lo social y tiende a transmitir a los individuos los mismos parámetros de convivencia, patrones culturales y conductuales, con el fin de alcanzar su incorporación a la vida social.

La tarea educativa de la institución trata de conciliar la desarmonía entre el individuo y el grupo, entre la particularidad y la generalidad; el equipo educativo, y en particular el tutor, tratan de hallar para cada chico un lugar donde se sienta escuchado, ayudado y acompañado en sus dificultades, necesidades y deseos, e intentan que acepte y consienta nuestra intervención, es decir, que se deje educar.

La acción tutorial es la suma de tres factores clave: la voluntad o elección del chico o chica, el vínculo y evidentemente la planificación.

1.1. La voluntad

Entendemos que el sujeto de la educación es un individuo responsable, que decide si le interesa o no lo que le ofrecemos, como educadores, en relación a su interés. Nuestra oferta educativa, diferente para cada uno, se basa en lo que el chico o la chica dice y pide explícitamente, y también en la hipótesis



que podemos extraer de la observación y la interpretación de su conducta (sobre lo que expresa).

1.2. El vínculo

A lo largo de su infancia el niño o niña crece con la estima de las figuras parentales que le ayuda a regular los sentimientos de amor y de odio; por regla general, los muchachos que residen en nuestra institución han sufrido numerosas pérdidas y carencias afectivas durante su infancia. Parten de la frustración, de lo que no tienen y de lo que se consideran privados; piensan que nosotros tampoco se lo podremos dar y quieren saber hasta dónde seremos capaces de hacernos cargo de aguantar su malestar y ambivalencia el tutor y los educadores.

Recordemos a José. Era un chico que, de muy pequeño, había sido abandonado por sus padres en instituciones; manifestaba su carencia con una conducta impulsiva con la que pretendía hallar una satisfacción inmediata.

Su madre, con graves trastornos mentales, no había podido amarlo; el padre, divorciado y casado nuevamente con otra mujer, se había dedicado a rehacer su vida sin interesarse realmente por sus hijos.

José afrontaba la vida desde la carencia y el odio hacia quienes le habían abandonado y tanto necesitaba.

Funcionaba muy bien socialmente, tanto en su trabajo (responsable y cumplidor) como en la relación con las personas de su entorno laboral.

Sus habilidades sociales le permitían sostener y contener su malestar cuando estaba fuera del centro, pero soportaba muy mal la autoridad del “jefe” y éste le generaba un creciente estado de angustia ante la vida, que no exteriorizaba.

En el centro escenificaba todo su malestar a través de la agresividad hacia los educadores y, sobre todo, hacia las educadoras, para poner a prueba hasta dónde éramos capaces de mantener nuestra coherencia, firmeza y afecto incondicional hacia él. Buscaba el reconocimiento para sentirse seguro y sostenido, y saber que nosotros estábamos allí, con él, a pesar de todo.

Su actitud era de autosuficiencia: mantenía un vínculo positivo con su tutor pero le exigía una dedicación absoluta. Con el resto del equipo manifestaba su rechazo de forma muy destructiva, especialmente con las mujeres. No se dejaba ayudar y tomaba con frecuencia decisiones impulsivas. Tampoco se dejaba amar, e intentaba mantener la distancia llamándoles siempre

“monitores” o “educadores” y haciendo referencia constante a nuestro trabajo y al cargo que ocupábamos en la institución.

Con este chico fue muy difícil la intervención, básicamente porque el vínculo que tenía con nosotros era lo que le provocaba angustia; posiblemente porque nos apreciaba en exceso, temía la decepción o la pérdida.

La principal herramienta de trabajo del tutor -y de los educadores- es el vínculo. En el ejemplo vemos que es muy difícil para el educador hacer que este vínculo sea sincero y efectivo. **Los chicos en un principio** desconfían de nuestras intenciones, **después** valoran si estamos con ellos o contra ellos. **Una vez establecido el vínculo** el tutor tiene la difícil tarea de mantenerlo con autoridad, afecto e interés, y tratar de paliar los efectos de algunos vínculos infantiles establecidos en la familia y que interfieren la relación.

1.3. La planificación

Las hipótesis de trabajo se elaboran básicamente con lo que el tutor aporta de su conocimiento más íntimo del sujeto, con las aportaciones del grupo cotutorial, de todo el equipo educativo y del soporte técnico que recibimos de profesionales de salud mental (con los que supervisamos los casos cuando hallamos dificultades más allá de nuestras atribuciones y competencias desde la educación).

Se trabaja con estas hipótesis y con objetivos generales y específicos que se alcanzan o replantean según la valoración que el equipo hace del proceso educativo del chico o la chica (en relación a las áreas sociales, de personalidad, de aprendizaje, familiar, de salud, etc.).

De ahí deriva una planificación de la tutoría que articula parte de las estrategias del proyecto educativo individual y de la que se recogen informaciones de todo tipo (desde datos de la situación familiar hasta las angustias o sentimientos del chico o chica respecto a los compañeros, los educadores, el trabajo...).

2. La tutoría como momento privilegiado en la experiencia educativa

Hablamos del momento privilegiado por lo que supone tanto para el educador como para el educando. La institución dentro de su funcionamiento diario arrastra consigo la particularidad de cada chico y chica. Éste, inmerso dentro del mismo engranaje, tiene pocos espacios individuales, está perdido

La interacción que se desarrolla entre cada tutor y chico posibilita la construcción de la relación educativa



dentro de la colectividad del grupo de iguales y de la diversidad del equipo educativo.

La intimidad o privacidad del adolescente queda desdibujada en un centro donde lo comparte casi todo con los demás, donde las habitaciones, aunque sean sólo de dos plazas, no son individuales. Hallamos que los lavabos son a menudo el único espacio de refugio, de soledad, cuando uno la escoge. Sino, buscan aislarse poniéndose los auriculares para escuchar música o poniendo música a todo volumen para no oír a los demás, para sentirse solos.

La acción tutorial es un proceso de aprendizaje para el educador/a. Le permite conectar con la particularidad del chico o chica articulando, dentro de lo posible, sus demandas a las de la sociedad.

El espacio tutorial aparece a menudo como el único momento y rincón del que el adolescente dispone especialmente para sí, la interacción que se desarrolla entre el tutor y el chico posibilita la construcción de la relación educativa y es entonces que podemos hablar de un *“momento privilegiado”*.

La acción tutorial da la posibilidad al chico o a la chica de elaborar y construir lo que es significativo para él o ella, en definitiva, lo que pueda dar otro sentido a su presente.

No es una tarea cualquiera. Pensamos que es difícil trabajar con adolescentes en la acción tutorial, en un espacio formal como es el espacio de la tutoría. Precisamente por su carácter de espacio planificado, aunque consensuado con el adolescente, hemos hallado ciertas resistencias. ¿Por qué? Porque **a menudo lo entienden o lo transmiten como el espacio donde “se les va a meter el rollo”**, el repaso de su dinámica diaria. Suele ocurrir que encuentran reticencias ya que, como es lógico, ven un espacio que es más utilizado como propio por el educador/a que un espacio individual donde poder ser escuchado, tener la palabra y recibir apoyo.

A veces la tutoría se ha convertido en un espacio donde verter y sacar la angustia en forma de queja, fruto de la misma vida institucional, con cantidad de situaciones de presión dentro del grupo en el que el chico o la chica debe posicionarse constantemente y que genera un estado de angustia y de tensión constante.

Por ésto siempre es necesario revisar nuestra tarea como tutores. Tiene un especial relieve el grupo tutorial y el resto del equipo educativo, que permiten hacer una lectura más objetiva de lo que sucede en este espacio de relación adolescente-tutor.

2.1. El tutor

El tutor es la figura adulta más cercana al joven. No ha de ser condescendiente y debe mantener el nivel de exigencia del equipo. Con el tiempo debe conseguir una relación positiva que pueda basarse en la aceptación mutua, que posibilite el diálogo y la transmisión significativa, es decir, a partir de significados nuevos que capten el interés del chico o chica por el cambio de lugar.

De este modo el tutor intenta escuchar lo que el chico o la chica dice desde su forma particular de entender el mundo, y le muestra otras formas de leer una misma realidad.

El tutor hace de mediador entre la exigencia social -el tiempo social- y la subjetividad del chico -el tiempo subjetivo-.

Al mismo tiempo oscila entre la exigencia del equipo y la comprensión de la particularidad y del momento del chico o la chica. Debe negociar y mediar con el fin de encontrar el equilibrio entre estos dos factores.

La tutoría es un espacio para construir la relación y no para revisar los aspectos de la dinámica, básicamente cotidianos; el tutor puede abordar las problemáticas de la dinámica desde otra perspectiva que le permita dialectizar y construir sobre el conflicto.

El grupo tutorial (tutor, observador y cotutor) puede ayudar a liberar al tutor de ciertas acciones educativas que podrían sobrecargarlo y obstaculizar este vínculo tan particular con los jóvenes. **El observador** es utilizado para no perder la perspectiva de la dinámica diaria del adolescente y **la figura del cotutor** asume acciones concretas sobre ciertos aspectos del PEI. Si no es así, el tutor puede sentirse muy solo teniendo que asumir la responsabilidad absoluta del proyecto educativo, lo que crea mucha angustia y cansancio que deriva en una pérdida de objetividad.

Las problemáticas implícitas en ciertos casos (como por ejemplo los abusos sexuales, la agresividad, los trastornos de la personalidad, etc.) suponen una gran carga psicológica en el tutor o tutora y se crean relaciones educativas muy absorbentes con un alto grado de dependencia mutua. No hablamos de una relación constructiva sino de una dinámica que genera un estancamiento y una imposibilidad para hallar herramientas de intervención. Cuando ésto sucede, **la posibilidad de un cambio de referencia a la tutoría del chico o chica debe ser visto como una necesidad con el fin de mantener el mismo nivel de implicación dentro del proyecto educativo individual.** Incluso si el cambio se realiza a tiempo garantiza que el vínculo establecido entre el



chico o la chica y el tutor o tutora pueda mantenerse. También es interesante que haya una época de transición en la que el anterior tutor o tutora intervenga en el proceso, como una clase de traspaso que no se viva por parte del chico como una ruptura o incluso como un abandono, por ésto es importante hacerlo partícipe o mantenerlo informado en todo momento.

El resto de educadores debe limitar y exigir en los mismos términos que el tutor, y también es su responsabilidad dialogar con el adolescente y dar una interpretación a sus demandas, hacer aportaciones y sugerencias sobre el caso y participar activamente en el proceso educativo.

2.2. El consentimiento

Podemos pensar que sabemos lo que *“el chico necesita”*, pero hasta que él mismo no lo percibe no podemos trabajar educativamente. A veces es inútil intentar que el chico trabaje para su proyecto de futuro si previamente no ha visto la necesidad de resolver sus problemas. I ésto comporta, a menudo, un largo período de elaboración por el chico y por la tutoría, así como en otros espacios educativos.

Recordemos el caso de una chica de 16 años, a la que llamaremos Laura. Laura no podía levantarse por la mañana: se quedaba en la cama quejándose de diversos dolores físicos, de pesadillas y de su imposibilidad de encontrar una razón que la motivara suficientemente para superar su malestar. Cuando conseguía levantarse rondaba horas y horas por el centro en pijama; su imagen era el reflejo de su estado de ánimo. Nuestra insistencia chocaba con la posibilidad real de la chica: no se trataba de que no quería sino de que no podía.

Cuando analizábamos la situación veíamos que el problema de Laura no era la pereza sino poder encontrar, por sí misma, un sentido para llevar adelante un proyecto de vida.

Durante un mes, el principal objetivo fue mejorar su autoestima y el cuidado de sí misma (le dejábamos dedicar la mayor parte de la mañana a ducharse, vestirse y ponerse guapa). Gustarse a sí misma era el inicio para sentirse bien con todo el resto, ya que era imposible que pudiera pensar en positivo y que saliera de ella ninguna petición de trabajar.

Desde este punto de vista la acompañamos y cuidamos pacientemente, rehuendo



medidas coactivas. Empezó a salir de su abandono y a tener ganas de hacer cosas, incluso de iniciar un tratamiento psicoterapéutico y un recurso formativo.

En todos estos procesos de los que hablábamos, el tutor mantiene el contacto y la interrelación constante con el adolescente: lo conoce más profundamente, conoce su historia y hace hipótesis del lugar que ocupa en la familia, el grupo y la sociedad.

2.3. El cambio de lugar

Desde nuestro modelo de trabajo creemos que lo más importante es favorecer que el chico o chica adquiera y asuma la capacidad de escoger para alcanzar una mínima autonomía futura.

El trato que recibe del grupo, el vínculo que establece con los educadores y con el tutor o tutora, su modo de moverse en el entorno social (amigos, trabajo, estudios, familia, etc.), nos da pistas de cómo debemos responder a sus acciones y demandas con el fin de producir nuevos efectos de significación que le sean válidos y le sirvan de referente para sus elecciones futuras.

Evidentemente, no se trata de decidir por ellos, pero sí de manifestar nuestro acuerdo o desacuerdo; si hay vínculo el sujeto nos escuchará y pensará en lo que le decimos en la medida de sus posibilidades de conocimiento de sí mismo y de su situación.

El tutor, con la ayuda de todo el equipo educativo, trata de hallar la forma de llegar al chico o chica, de hacer emerger su demanda y de posibilitar un cambio de lugar hacia donde pueda promocionarse socialmente y sostener mínimamente sus decisiones.

El caso de Rosa, creemos que ejemplifica lo que venimos diciendo: **en su familia** Rosa se situaba como confesora de su madre, maltratada desde siempre por un padre alcohólico y violento. Se hacía responsable del problema enfrentándose a su padre ante la incapacidad y la debilidad de su madre para hacerlo.

En el grupo mostraba una preocupación por todos los compañeros, intentaba solucionar y denunciar los problemas de los demás, olvidándose de sí misma (descuidaba su alimentación y somatizaba sus propios sufrimientos en el cuerpo).



Su pareja era un chico toxicómano, y en esta relación veíamos una reproducción de su papel de sacrificio porque atendía incondicionalmente la demanda desmedida del muchacho.

La tendencia a reproducir el lugar que le era dado desde su realidad familiar fue más fuerte que la acción educativa. Su tutora planteaba estrategias destinadas a potenciar el desarrollo de todas sus posibilidades sociales a partir de su voluntad explícita de organizar su vida, de ganar dinero. Ésto, paralelamente a su proceso personal, se tradujo en la utilización de una serie de recursos: curso de formación ocupacional, actividad de aeróbic, búsqueda de empleo, etc. Su vínculo con nosotros era muy fuerte y verbalizaba que se sentía ayudada y apoyada.

Respecto a su novio facilitamos el espacio para que ella hablara de la relación sin negarla ni prohibirla, pero dando nuestra opinión sobre el tema.

A pesar de ésto Rosa fue dejando a un lado sus espacios individuales y respondiendo a la demanda, cada vez mayor, de su novio. Se fugó del centro varias veces, pero siempre volvía por propia voluntad para intentar integrarse una vez más a la dinámica diaria. El reclamo de su entorno y el peso de los 18 años que se acercaban fue definitivo para su marcha.

Partió definitivamente medio año antes de cumplir los 18. Sin embargo, creemos que la experiencia fue positiva y que Rosa tuvo tiempo de pararse a pensar, tomar un poco de distancia respecto al entorno que la ahogaba, valorar la situación, y decidir. Hasta aquí fue capaz de llegar, aunque éste no fuera el objetivo final que nos habíamos planteado con ella. Entre lo que planteamos y lo que sucede finalmente hay que tener en cuenta que, a menudo, hay que considerar la capacidad real del sujeto.

Los efectos de la educación requieren un tiempo

3. El tiempo en la acción tutorial

Hemos visto que los efectos de la educación requieren un tiempo: el tiempo social. O sea los parámetros temporales que cada sociedad marca en diferentes aspectos de la vida de la persona no son los mismos que el tiempo del sujeto, el momento personal de desarrollo y de capacidad para iniciar un proceso de cambio. Ésto se hace todavía más patente cuando hablamos de personas, en este caso de adolescentes, con graves problemas de inadaptación social. La desarmonía entre estos dos tiempos es la que, a menudo, genera malestar en el chico o la chica, le plantea dificultades y le angustia en la vida cotidiana.

La relación de vínculo que haya entre educador y educando será decisiva para dar seguridad y un equilibrio entre los dos tiempos. Sin embargo el vínculo no surgirá de improviso sino que se irá construyendo poco a poco.

3.1. El tiempo de la educación entendido como tiempo social

■ La demanda social

En nuestra institución el educador debe tener en cuenta qué es lo que la sociedad pide y espera de los adolescentes. Tener en perspectiva esta exigencia permite que el educador no olvide mantener el criterio de realidad en el desarrollo de su tarea. Pero a veces tenemos la sensación de ir demasiado deprisa, sentimos ansiedad por alcanzar los objetivos propuestos. Sabemos que las cosas deben madurar para que produzcan cambios reales y significativos, pero el día a día, a veces, no refleja esto.

Tiene que haber un proceso para que la demanda se genere, el problema aparece cuando no hay tiempo de generarla.

Los procesos son largos en la adolescencia, y las decisiones, cuando se ha crecido en un entorno que ha creado inseguridad y muchos miedos, todavía es más difícil tomarlas, puesto que se debe sobreañadir la superación de los problemas que se han originado.

Acompañamos a los jóvenes en el tránsito de la infancia a la vida adulta, y lo que se nos encarga es que hagamos precisamente esto: incorporarlos a la cultura y a la vida social.

Cada persona tiene su tiempo para hacerse responsable de ser adulto (trabajo y productividad, relaciones sociales y de pareja, paternidad o maternidad, etc.) pero muchas veces tenemos que empujar a los chicos i chicas hacia una autonomía para la que tal vez aun no están preparados: nuestro centro es la última institución. Después, a los 18 años, ya no habrá ni protección ni apoyo y el joven deberá afrontar su realidad familiar, cultural y económica: ya no es un niño, la sociedad y la ley así lo indican, pero tampoco es un adulto ya que está todavía en un proceso de separación de los vínculos protectores de la institución y de la tutela de la administración (DGAI).

3.2. El tiempo del adolescente

La adolescencia es un término psicosocial que quiere dar cuenta del paso de la infancia a la vida adulta. El adolescente abandona los modelos adultos que le habían servido cuando era niño y busca su identidad. Se confronta con el modelo adulto, lo imita o se opone a él, o bien observa y compara en relación a sí mismo y construye una identidad propia.

Es un momento complicado para el chico o chica que se caracteriza por ser un tiempo de cambio físico, psicológico, emocional y cognitivo; que se expresa con la necesidad de ruptura con lo que hasta aquel momento lo había sostenido, con lo que hasta ahora se había identificado.



Una consecuencia de ello son los sentimientos variados que aparecen: inseguridad, depresión, “*exacerbado*” individualismo, temor al ridículo; i manifestaciones como la agresividad, inhibición, somatizaciones, irritabilidad, silencio y canalización hacia pasiones amorosas o sociales (ideologías, grupos, reivindicaciones...) en las que se quedan inmersos. Es entonces cuando el adulto debe comprender, aceptar y responder con una tarea al respecto, dando respuestas que no les bloqueen y a través de las cuales se sientan escuchados; facilitando, en definitiva, una dialéctica que les ayude a conformarse como individuos. A veces la única respuesta posible del educador es su presencia, con la que uno puede identificarse o a la que uno puede rechazar. Lo importante es que el adolescente tenga un referente claro y estable: que no se sienta solo.

3.3. El tiempo del vínculo

Es por ésto que el vínculo con los adolescentes ya no depende de la edad ni del lugar que ocupamos en la institución. El solo hecho de ser adultos y educadores no nos otorga un lugar de autoridad con ellos. Para establecer el vínculo educativo el educador debe alcanzar ser un referente válido para el joven; el adolescente no nos reconoce como autoridad si no le damos motivos para hacerlo. Debe haber coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, ya que siempre que pueden ellos cuestionan nuestro saber como adultos y la responsabilidad de nuestros actos. Exigen un trato correcto y amable: que se les respete y que se les tenga en cuenta en las decisiones que les afectan. Tenemos que ser limitadores y, a la vez, justos y ecuanímenes; las prohibiciones no pueden ser aleatorias y siempre han de estar bien fundamentadas.

Pero no sólo la autoridad, el respeto y el límite constituyen el vínculo, lo constituye también otro elemento fundamental que se pone en juego en la relación: “*el afecto*”.

La relación afectiva entre el tutor y el “*tutorando*”, que se crea y se consolida con el paso del tiempo, permite al chico sentirse aceptado y reconocido por el otro, el tutor, y así puede llegar a sentirse bien con lo que es (su historia, sus deseos, su procedencia, lo que ha hecho o lo que cree que es). El tutor le acepta tal y como es.

Cuando el chico se deja educar lo hace para hacerse amar, en principio, por el tutor y por los educadores. Al final tal vez será capaz de separarse de ellos y transferir esta afectividad a otras personas y a otras actividades de su vida, y así crear vínculos positivos con su entorno.

La relación afectiva entre el tutor y el “tutorando” permite al chico sentirse aceptado y reconocido por el otro

El tutor debe saber establecer la distancia adecuada para que esta separación pueda producirse al final del proceso. El educador debe continuar su trabajo; debe ponerse al servicio de otros chicos con el deseo de aprender y de desarrollar su tarea profesional una vez más. No se trata de hacerse amar por el tutorando siendo complaciente con él, dándole todo demasiado completo, sino de saber cuando ha de responder y cuándo no, sin abandonarlo, pero favoreciendo que el chico pueda acudir a otro lugar para encontrar el amor que le falta.

La separación es un proceso que se inicia en el momento en que el vínculo empieza a establecerse. El chico debe saber que no se le pedirá nada “*por amor*” y que, por consiguiente, nadie le hará chantaje bajo la amenaza de la pérdida y del abandono.

Manteniendo la exigencia y, en el momento adecuado, dando a entender a los chicos que comprendemos sus dificultades, podremos crear una relación educativa óptima en la que el educando pueda progresar hacia la separación construyendo una identidad propia.

María Jesús Blanco
Olga Moreno
Verónica Villar

Educadoras en el CRAE para Adolescentes “Les Flandes”, centro colaborador de la DGAI y gestionado por la Asociación CEPS

Bibliografía

- **Aichhorn, A.** (1956) *Juventud desca- rriada*. Ed. Martínez de Murguía. Madrid.
- **Bowlby, J.** (1979) *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ed. Morata. Madrid.
- **Doltó, F.** (1990) *La causa de los ado- lescentes*. Seix i Barral. Barcelona.
- **Fernández, L.; Funes, J.; Pellicer, A.** (1980) *Psicología del pre-adolescencia*. Estudis Rosa Sensat. Ed.62. Barcelona.
- **Funes, J.; Toledano, Ll.; Vilar, J.** (1998) *Intervenció psicopedagògica so- bre problemes de desadaptació social*. Ed. EDIUOC. Barcelona.



La experiencia de la tutoría como relación educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes

La experiencia de la tutoría como relación educativa dentro de un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes

En este artículo reflexionamos sobre nuestra experiencia del trabajo tutorial con adolescentes en un centro residencial de acción educativa.

Analizamos algunos elementos claves para establecer el vínculo educativo, para alcanzar los objetivos del PEI y para llegar a un desinternamiento que permita una progresión del muchacho hacia la autonomía social y afectiva.

Nos hemos centrado en cuanto se pone en juego en la acción tutorial, como el consentimiento, el vínculo, el modo de obrar del educador y del chico, y el objeto de nuestra tarea, que es, fundamentalmente, el cambio de lugar del sujeto en la institución, y la extrapolación de estos cambios en la vida social y autónoma en el desinternamiento.

The tutelage experience as an education action in an Education Action Residential Centre for youngsters

The following article contains our considerations on our tutelage work in an education action residential centre for youngsters.

We analyze the main strategies to set an education relationship; we also consider how to reach the aims of the PEI and, finally, how can the child go from an internal dependence into a social, affective autonomy.

We have focused our work on what is at stake in the tutelage action, i.e., the consent, the link, the relationship between the educator and the child. The purpose of our work is mainly the substitution of the subject into the institution, and the application of these changes into social, external experience of autonomy.

Autor: Olga Moreno, Verónica Villar, M^a Jesús Blanco

Artículo: La experiencia de la tutoría como relación educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes

Referencia: Educación Social núm. 10 pp. 70 - 81

Dirección profesional: Centro Residencial de Acción Educativa
"Les Flandes"
Calderón de la Barca, 19
08784 Piera
Tel. 937 788 447