

El proyecto de acción tutorial en los CRAE. Fundamentación teórica y procedimental

La función social y la educación en los CRAE

Los centros residenciales de acción educativa (CRAE) tienen como función social prestar atención asistencial y educativa a aquellos menores que se encuentran en una situación familiar con problemática grave, problemática que no puede ser resuelta en este entorno familiar. Esta atención tiene un carácter temporal, ya que el centro tiene que ser entendido como un recurso más que facilite el retorno del menor a su núcleo familiar.

El centro no constituye una alternativa a la familia del menor (Lázaro, 1995); es, en todo caso, una forma de apoyo al rol de los padres, que tendría que hacer posible la implicación de estos en la educación de sus hijos, siempre que no resulte contraindicado. Con todo, el centro comparte con la familia algunas funciones que caracterizan a ésta, como por ejemplo favorecer el crecimiento de sus integrantes conteniendo las ansiedades que se forman en el grupo familiar (Pérez Testor, 1994), en un contexto de convivencia como es el centro.

Creemos que es importante no perder de vista este punto, puesto que querer entender el centro como un marco substitutivo de la familia explicaría la adscripción del proyecto educativo del centro a un modelo de intervención fundamentado en el asistencialismo. Y este no es el modelo sobre el que queremos fundamentar nuestra intervención. Pero esto no priva que el centro intente reproducir las condiciones de vida de una familia para proporcionar al menor unos referentes adultos afectivos, estables y normalizados.

Un concepto de educación entendido como síntesis de socialización, sociabilidad y autonomía

El objetivo de los programas de actuación que se lleva a cabo en los centros residenciales tendría que ser la incorporación del menor en la sociedad, tal como señala la Ley 37/91 de Protección de Menores. Este objetivo refleja un concepto de educación entendido como síntesis de socialización, sociabilidad y autonomía. Pensemos que esta concepción no puede fundamentarse más que en el modelo participativo (Rueda, 1987), ya que:

- Ve la necesidad y la conveniencia que el sujeto sea un agente activo de su proceso
- Elabora las distintas estrategias de intervención en el y desde el tejido social
- Enfatiza los procesos de socialización
- Concibe el centro como una microsociedad, donde se ponen en práctica experiencias y relaciones sociales (y socializadoras).

No se trata de negar la conveniencia de otros modelos de intervención, sino de situar la educación en su objetivo de normalización social. Porque la función de la educación (Núñez, 1990) tiene que ver con posibilitar y maximizar la circulación social del educando, no en relación con el interior del sujeto, a pesar de que indirectamente produce efectos en él. Se trata, pues, de situar la educación en el lugar que le corresponde, sin que invada ni quiera sustituir otros campos de actuación. Es, en definitiva, trabajar para la promoción, la circulación y la autonomía social de los sujetos, para que estos lleguen a ser sujetos sociales, de derechos y responsabilidades.

La tutoría a la luz del modelo participativo

Según Moliner (1998), y Seco y colaboradores (1999), la tutoría es el cargo o función del tutor o tutora. Este término nos habla de una persona (el tutor o tutora) que tiene a su cargo a otra (el educando) con el fin de orientarla, guiarla y supervisarla, al mismo tiempo que se relaciona y coordina con el resto de personas que tienen contacto con el educando. Es así como queda definido el tutor o tutora desde el modelo participativo, lejos de otras conceptualizaciones ancladas únicamente en la incapacidad del menor o en las funciones asistenciales y protectoras.

Teniendo en cuenta esto que hemos dicho, el tutor o tutora es un gestor de información entre el educando y el resto del personal educativo del centro, y entre el educando y los demás profesionales que intervienen en el proceso educativo del menor. Quiere decir que el tutor o tutora es el responsable último en la coordinación del proceso educativo que se sigue con *su* tutorado, pero es el equipo de educadores y educadoras (del que forma parte el tutor o la tutora) que se encarga de llevar a cabo las distintas intervenciones para que el educando consiga los objetivos programados.

En este sentido, la tutoría no puede ni tiene que desligarse del proyecto educativo de centro (PEC), ya que la tutoría es la concreción individualizada de los objetivos generales recogidos en el PEC y que sustentan la acción educativa que se lleva a cabo en el centro. Por tanto, la tutoría no se puede entender como una técnica en sí misma, sino como un proyecto de intervención, con el diseño que esto conlleva para cualquier proyecto que se desarrolle en la institución residencial (Vilar, 1996) respecto a las fases de diagnóstico (observación), planificación, aplicación y evaluación.

La tutoría no se puede entender como una técnica en sí misma, sino como un proyecto de intervención

Elementos metodológicos que intervienen en la tutoría

Destacamos como elementos metodológicos los siguientes, agrupados en dos grandes bloques: por un lado, los instrumentos que dispone el tutor o tutora, como por ejemplo: la historia social y relacional del menor, el protocolo de observación, la entrevista inicial y el proyecto educativo individual. Por otra parte, los que tienen a ver con la relación tutor o tutora y el educando, como por ejemplo: el vínculo y el espacio tutorial.

La historia social y relacional del menor

Frecuentemente el menor llega al centro precedido de un informe elaborado por los Servicios Sociales de Base (SSAP) y/o de los Equipos de Atención a la Infancia (EAIA), que acostumbran a dar una exhaustiva documentación relacionada con la problemática social y familiar que motiva el internamiento y, opcionalmente, otra documentación de profesionales que están relacionados con ellos (escuela, centro abierto...).

No obstante, es inevitable proceder a reunirse con los EAIA para concretar y matizar mucha de la información que existe en estos documentos. El hecho de trabajar con personas moviliza o favorece procesos de cambio en éstas, de manera que las nuevas informaciones no pueden actualizarse en los informes de la misma manera en que se producen. También creemos conveniente poder hablar con las figuras parentales (siempre que esto no sea contraindicado) para que puedan sentirse implicados en el proceso educativo de su hijo o hija y compartir la responsabilidad para el bienestar de estos, por un lado, y para recoger la máxima información sobre aspectos de la vida cotidiana, por otra. Si obviamos hablar con la familia, estaremos trabajando desde una óptica sustitutiva y esto no es, como ya hemos dicho, la función social del centro residencial.

No sólo los EAIA y la propia familia del menor nos facilitarán datos de interés, sino que también hay otras personas que han tenido relación con él. Así, se hace necesario encontrarse con los maestros y profesores de la escuela donde ha ido el/la menor. Aparte de los profesionales de las instituciones educativas *formales* también existen otros con los que tendremos que encontrarnos, como por ejemplo los educadores de calle o el personal que trabaja en los centros

abiertos donde el/la menor haya podido asistir durante el tiempo libre.

Por último, y no menos importante, la entrevista con los profesionales de los centros de salud mental (CSMIJ), psiquiatra y/o psicólogo, que facilitará una comprensión más profunda de la individualidad del educando.

El protocolo de observación

Tiene como finalidad observar y recoger, de manera sistematizada, datos sobre el menor para proporcionar una visión global del mismo. Es la fase previa a la elaboración del proyecto educativo individual, que abarcará las mismas áreas que el protocolo de observación: desarrollo emocional-relacional, familia, escuela, etc.

Recuperando la concepción de educación que planteábamos al principio, y teniendo en cuenta que el objeto de la educación es el sujeto social, hay que tener presente que la valoración del educando debe partir de los conocimientos, habilidades, actitudes, etc., considerados normalizados. La distancia entre lo que ha adquirido el sujeto (su bagaje) y lo que se considera normalizado es lo que conducirá la tarea educativa (Núñez, 1990). Esto quiere decir que el protocolo de observación tiene que estar redactado de manera que se puedan registrar conductas objetivamente observables; es decir, en términos de descripción, y no a partir de las interpretaciones de las personas que observan.

Descripciones del tipo “*Es un chico agresivo*” no serían muy adecuadas, ya que no todo el que observa entiende el concepto *agresividad* de la misma manera y con la misma carga valorativa. Aún menos adecuadas son las descripciones *psicológicas* tipo “*Es un niño extrovertido*” o “*Tiene un estado de ánimo deprimido*”. Y en caso de que este tipo de descripciones deban ser contempladas en el protocolo de observación, se tendrá que explicitar claramente qué quieren decir o a qué se refieren.

Es importante no perder de vista que la información recogida en el protocolo de observación tiene que tener utilidad desde el punto de vista de la intervención educativa con el menor. Por este motivo, las observaciones que se fundamentan en descripciones de otros modelos teóricos de intervención tienen que *traducirse* en el campo educativo para hacerlas operativas y adecuadas a nuestra tarea.

Evidentemente, el tutor o tutora será el encargado de ir recogiendo la información aportada por todos los implicados, tanto del educando como del

Las observaciones que se fundamentan en descripciones de otros modelos teóricos de intervención tienen que *traducirse* en el campo educativo para hacerlas operativas y adecuadas a nuestra tarea

resto de profesionales que intervienen en la misma (equipo educativo y otros profesionales externos al centro), con el fin de elaborar el protocolo de observación.

La entrevista inicial

Una buena manera de iniciar la relación con el futuro tutorado o tutorada es a partir de la entrevista inicial que se puede hacer cuando el menor llega al centro por primera vez (que acostumbra a ser la visita previa al ingreso). El futuro tutor o tutora tendría que ser el que reciba el menor en este decisivo y delicado primer momento. Esta entrevista, previamente diseñada, tendría que servir para contrastar los inevitables prejuicios, tanto positivos como negativos, que uno se puede formar al leer la historia del menor, al mismo tiempo que el menor tendrá la oportunidad de contrastar sus prejuicios hacia la nueva institución que lo acoge.

En este primer momento, se tendría que optar por un tipo de entrevista más abierta y en un espacio informal (mientras se va visitando el centro), cuando el tutor o tutora goza de libertad para sus intervenciones (Bleger, 1985), y donde sus comentarios tendrían que orientarse para dar seguridad al recién llegado reconociendo las dificultades y las inquietudes para que el educando se acerque al centro de forma más realista.

Por esto, creemos que es importante que el adulto adopte una actitud empática, de manera que sea capaz de: deshacerse de sus ideas preconcebidas, interesarse para comprender, escuchar y esperar, y tomarse en serio los sentimientos del otro (Salzberger, 1990).

El proyecto educativo individual

Tanto la historia social y relacional, como el protocolo de observación y la entrevista inicial con el menor, nos tendrían que permitir recoger datos suficientes como para hacer una adecuada detección de necesidades y dar paso a la siguiente fase del proyecto tutorial, que corresponde a la planificación de la intervención.

El proyecto educativo individual (PEI) permite programar la intervención educativa que los educadores y educadoras llevarán a cabo sobre cada uno de los menores acogidos en el CRAE; por esto, la tutoría tiene lugar en la programación del PEI para que forma parte de la *intervención centrada en el menor*. Otros programas de intervención, como, por ejemplo, el relacionado con la salud, tienen también cabida en el PEI.

La tutoría tiene lugar en la programación del PEI para que forma parte de la *intervención centrada en el menor*

Como señala Panchon (1998), el PEI debe cumplir una serie de características:

- **Coherencia:** Entre lo que decimos y lo que hacemos. Si queremos trabajar la participación del menor, por ejemplo, no basta con decirlo sino que hay que posibilitar espacios donde el menor pueda participar realmente. Esta coherencia también hay que tenerla presente a la hora de planificar los objetivos de nuestras intervenciones.

- **Globalidad:** Puesto que tiene que abarcar la totalidad del sujeto. Pero debido a que el centro no es el único espacio donde el sujeto se socializa (Núñez, 1990), la globalidad que debe trabajar el CRAE pasa por favorecer la adquisición de las herramientas necesarias para que el educando les ponga en práctica en los distintos espacios sociales por los que circula y se socializa.

- **Flexibilidad:** El PEI hay que concebirlo como un instrumento revisable y modificable, de manera que con la periodicidad que se establezca, y en función de la evaluación continuada a que estará sometida, sea posible su revisión y reprogramación si cabe.

- **Realismo:** Lo que queremos que consiga el menor tiene que estar en consonancia con sus capacidades y posibilidades, para evitar innecesarios sentimientos de frustración.

- **Claridad:** Los objetivos deben ser redactados con claridad, en términos de conductas objetivables y observables, con el fin de evitar generalizaciones no operativas y para favorecer la posterior evaluación.

Tal y como se está llevando a cabo en nuestro CRAE, la estructura *física* del PEI para los diferentes ámbitos de intervención es la siguiente:

Objetivos	Estrategias didácticas	Recursos	Temporalidad	Evaluación
Muy concretos, objetivos y redactados con verbos de acción. Responden a lo que conseguirá el chico/a al finalizar nuestra intervención.	Tienen que ver con lo que los educadores/as tienen que hacer posibilitar o favorecer para que el menor consiga los objetivos programados.	Se refiere a los recursos materiales y humanos, que hay que explicitar aunque parezcan muy evidentes.	Es el tiempo dentro del cual el menor conseguirá los objetivos programados. También hace referencia al tiempo previsto para las acciones programadas por los educadores/as (el tiempo de la intervención educativa concreta).	Se trata de establecer quién evalúa, cómo lo hace y cuándo. Conviene tener unos indicadores para evaluar la consecución de los objetivos, y una gradación de los mismos indicadores para favorecer una reprogramación del PEI más esmerada.

El vínculo tutor/a-educando

La planificación y el vínculo relacional son los pilares fundamentales de cualquier intervención en el CRAE

Cualquier intervención educativa está condenada al fracaso si no puede establecer previamente un clima facilitador que favorezca y dé seguridad a la otra persona. Creemos que la planificación y el vínculo relacional son los pilares fundamentales de cualquier intervención en el CRAE. Muchos autores, por ejemplo Panchón (1998), se han preocupado de las características personales del educador/a y, por lo tanto, del tutor o tutora. Poco más podemos decir desde este espacio; no obstante, queremos señalar algunas cuestiones *habituales* en el día a día de un CRAE, aspectos sobre los que podemos no prestar demasiada atención pero que resultan fundamentales para el otro, el educando y, por tanto, repercuten sobre el vínculo con éste.

Destacamos:

- El tutor o tutora es un referente, un representante de lo social (Núñez, 1990); por lo tanto, sus intervenciones tienen que dirigirse a canalizar el comportamiento del educando a través de medios socialmente normalizados, al mismo tiempo que favorece que éste desarrolle sus potencialidades *normalizadas*. Así, el sujeto pasa de una situación de inadaptación a una de adaptación social.

- La capacidad de reconocer y admitir los propios errores (los del tutor o tutora) es un elemento importante en toda intervención educativa, no sólo para rectificar sino porque hacerlo favorece que el educando piense que corregir sus errores no es una tarea tan difícil y costosa (respecto a la propia autoestima).

- Las manifestaciones afectivas del tutor o tutora tienen que ser adecuadas en el momento y el tiempo del menor. Que el educando sienta el aprecio del tutor o tutora a destiempo puede provocar la obligación para corresponderle, lo que puede situarse por encima de la capacidad emocional del educando (Bettelheim, 1983).

- La comprensión empática del educando es un aspecto fundamental en la relación educativa porque es una manera de aproximarnos al otro sin tener que depender de lo que nos verbalice (Bettelheim, 1988), para percibir no tan solo las emociones sino también las motivaciones subyacentes a su conducta. Esto, que resulta *fácil* con los comportamientos positivos, también ha de servir con las conductas negativas, porque el educando tiene que percibir que comprendemos lo que ha hecho desde sus motivos (su *verdad*), aunque esto no debe equivaler a obtener nuestra aprobación.

- Uno de los objetivos fundamentales de la tutoría es favorecer el autoconocimiento del educando. El conocimiento realista de uno mismo es el primer paso para facilitar el cambio, ya que si no hay conciencia de las dificultades y de las capacidades, difícilmente el educando sentirá la necesidad de hacer algo para superarse y crecer. Pensamos que el trabajo tutorial tiene que girar sobre este eje.

- Tan importante es el establecimiento del vínculo como la separación. Creemos que es fundamental preparar con tiempo las despedidas, por pequeños o triviales que nos parezcan estos signos desde nuestra *postura de adultos*. Con frecuencia descuidamos las separaciones más o menos prolongadas, que consideramos como naturales pero que se tienen que entender y comprender desde la óptica del educando. Tenemos que evitar nuevos sentimientos de abandono.

- La tarea educativa, y también la tutorial, no puede obviar la creación de un contexto físico, pero sobre todo mental, que proporcione al educando la estabilidad necesaria para poder crecer, para experimentar *gradualmente* sus capacidades y potencialidades, el paso de la dependencia y la necesidad (heteronomía) a la autonomía.

Uno de los objetivos fundamentales de la tutoría es favorecer el autoconocimiento del educando

El espacio tutorial

Una cosa es el grado de sistematización o formalización que el educador o educadora da a su tarea educativa, y otra es como lo percibe el otro (el educando). Somos del parecer que el tutor o tutora debe tener muy definida y sistematizada la sesión de trabajo con *su* tutorado o tutorada. Esto quiere decir que hay que definir previamente la temporalización, la frecuencia con qué se llevará a cabo, los objetivos a trabajar y la metodología a seguir y, por supuesto, la evaluación de cada encuentro. Podemos usar una parrilla con un formato semejante al siguiente:

Registro de seguimiento tutorial	
Chico/a:	Tutores:
Día:	Lugar:
Objetivos específicos (para este encuentro):	Metodología a seguir:
Respuesta y posicionamiento del menor (con relación a lo que se quiere trabajar):	
Observaciones del tutor o tutora:	
Cuestiones pendientes para la próxima tutoría (propuestas del educando, petición de información...):	
Valoración (de los objetivos propuestos, de la metodología...):	

Aquí es donde la creatividad del tutor o tutora es fundamental, ya que dependerá del momento y de la temática a tratar que la metodología y el espacio físico sea más o menos formal. Desde nuestro punto de vista, hay que aprovechar lo máximo las posibilidades que ofrecen los espacios y los momentos cotidianos de la vida del centro para hacer la tutoría con el niño/joven. Si conviene o no tener un espacio físico, a veces etiquetado con la palabra tutoría, es una cuestión que el equipo tiene que valorar (y que seguro

que tendrá que ver con el modelo educativo al que se adscribe el centro). Lo que hay que tener presente es que el educando debe interiorizar un ritmo de trabajo y un espacio **propio** de relación individualizada con el tutor o tutora, lo que no se puede dejar a la improvisación.

Los educandos, con más frecuencia de lo que pensamos, acaban depositando en este espacio tutorial y en la tutoría un valor que a veces no sabemos apreciar y aprovechar en su totalidad. Si el espacio tutorial está claramente definido en la mente del tutor o tutora, la tutoría se puede llevar a cabo mientras colaboramos con el educando a poner orden en su armario o preparar la ropa del día siguiente, o mientras vamos a comprar una camiseta, por ejemplo.

Tanto el tutor o tutora como el educando deben tener claro lo que harán en este espacio de relación personalizada. Y en este sentido, hay el aspecto de la confidencialidad de la información que nos transmite el otro, aspecto que tiene que estar planificado de antemano, y que el educando deberá conocer explícitamente.

Hay que aprovechar lo máximo las posibilidades que ofrecen los espacios y los momentos cotidianos de la vida del centro para hacer la tutoría con el niño/joven

Consideraciones finales

De la misma manera que se da un seguimiento de la tutoría a escala individual con el educando (donde éste tiene que participar también en el aspecto evaluativo), es igualmente preceptivo el seguimiento del proyecto de acción tutorial, de manera que todos los educadores y educadoras que están implicados en el mismo (tal y como se define aquí la tarea tutorial) participen no sólo de su implementación sino también de su evaluación, seguimiento y reprogramación si procede.

Como decíamos antes, todos los educadores y educadoras del CRAE tendrán que tener el mismo nivel de implicación en la implementación del proyecto tutorial para cada uno de los educandos que allí viven. Si como apuntábamos anteriormente, el tutor o tutora, es la figura aglutinante y coordinadora de la acción tutorial, será necesario que el equipo llegue a un consenso y delimite claramente las funciones y papeles de cada uno de sus miembros con relación al educando, para facilitar la personalización de la intervención y evitar la apropiación. Si, por ejemplo, el tutor o tutora acompaña al niño/a o joven en el CSMIJ, esta función tendrá que estar definida como tal, de manera que el resto del equipo tengan claro que esta función le compite exclusivamente al

Todos los educadores y educadoras del CRAE tendrán que tener el mismo nivel de implicación en la implementación del proyecto tutorial

tutor o tutora. Hablar con la familia sobre los progresos de su hijo o encargarse del seguimiento sanitario del niño/a o joven, por ejemplo, son también funciones que habrá que explicitar previamente. Porque no solamente es importante que el educando tenga claras las funciones y límites del tutor o tutora, sino que el equipo educativo debe saber lo que hace cada uno de sus miembros ante determinadas cuestiones de la vida de los educandos. ¿Es el tutor o tutora quien tiene que valorar el esfuerzo del joven en la búsqueda de trabajo o bien es una cuestión grupal? Aunque pueda parecer una trivialidad, son cuestiones delicadas sobre las que hay que hilar muy fino para evitar innecesarias *distracciones* en nuestra tarea educativa. No podemos esperar que el otro se tome en serio su proceso educativo si nosotros dudamos ante estas *trivialidades*.

Creemos que esta delimitación de funciones también forma parte del proyecto de acción tutorial, de la misma manera que lo serán el criterio de asignación de tutorías, el trabajo por parejas tutoriales o bien un único referente tutorial, etc.

Bibliografía

- Bettelheim, B.** (1983), *Con el amor no basta*. Hogar del Libro, Barcelona.
- Bettelheim, B.** (1988), *No hay padres perfectos*. Crítica, Barcelona.
- Bleger, J.** (1985), *Temas de psicología, entrevista y grupos*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Casas, F.** (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (1997), "Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. Decret 2/1997", en *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº 2307 (13.1.97).
- Lázaro, A.** (1995), "La funció social dels centres d'atenció a la infància. Aspiracions conceptuals i dificultats d'aplicació", en *Revista Fòrum*, núm. 3, pp. 54-59. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- Lemay, M.** (1990), "La identidad del educador especializado". Actas del Congreso, julio.
- Moliner, M.** (1998), *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid.
- Núñez, V.** (1990), *Modelos de educación social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.
- Panchón, C.** (1998), *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Dulac, Barcelona.
- Perez Testor, C.** (1994), "La família com a marc del desenvolupament humà", en *Fòrum*, núm. 0, pp. 33-39. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- Rueda, J. M.** (1987), "Atención a la infancia dentro de los servicios sociales: modelos técnicos", en *Menores*, nº IV, mayo-junio, pp. 17-29. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

Salzberger, I. (1989), *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Edicions 62, Barcelona.

Salzberger, I. (1990), *La relación asistencial*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Seco, M.; Andrés, A.; Ramos, G. (1999), *Diccionario del español actual*. Aguilar Lexicografía, Madrid..

Vilar, J. (1996), "De la planificación a la programación. Instrumentos metodológicos per al disseny de les intervencions educatives", en. *Educación Social*, nº 3, pp. 11-49.