

Jaume Funes

Transiciones, itinerarios y procesos

Resumen

El concepto de transición tiene componentes a veces contradictorios ya que no son las personas las que entran por su propio dinamismo en un periodo de transición. Hablar de transiciones (o considerar las dificultades y las necesidades de ayuda en clave de transición) se contraponen a los discursos que consideran a las realidades de las personas como condiciones y patologías estáticas. Este monográfico no está destinado a las transiciones sino al acompañamiento en ellas. Transitar con seguridad, con éxito, requiere tener la posibilidad de ser acompañado

Palabras clave

Acompañamiento, Itinerario, Proceso, Recurso, Referente

Transicions, itineraris i processos

El concepte de transició té components de vegades contradictoris ja que no són les persones les que entren pel seu propi dinamisme en un període de transició. Parlar de transicions (o considerar les dificultats i les necessitats d'ajuda en clau de transició) es contraposa als discursos que consideren les realitats de les persones com a condicions i patologies estàtiques. Aquest monogràfic no va destinat a les transicions sinó a l'acompanyament en les transicions. Transitar amb seguretat, amb èxit, requereix tenir la possibilitat de ser acompanyat.

Paraules clau

Acompanyament, Itinerari, Procés, Recurs, Referent

Transitions, itineraries and processes

The concept of transition has components that are sometimes contradictory, as it is not people themselves who enter a period of transitions spurred by their own dynamism. Talk of transition (or consideration of the difficulties and need for help seen purely from the standpoint of transition) is contrasted with speech that contemplates people's real life situations as static disorders and diseases. This essay is not aimed at transitions, but at providing support during transition. To make a transition safely and successfully requires the opportunity of receiving support.

Key words

Support, Itinerary, Process, Resource, Reference

Autor: Jaume Funes

Título: Transiciones, itinerarios y procesos

Referencia: Educación Social, núm. 42, p 15 - 27

Dirección profesional: <mailto:adolescencias@jaumefunes.com>

▲ Vivir en tránsito

Comúnmente, la idea de transición está asociada a un estado corto (o que debería serlo), indefinido e incierto, individual o colectivo, entre dos situaciones definidas y estables (un antes que entra en crisis y un después que supone una nueva estabilidad). Pero el concepto de transición tiene también que ver con la secuencia con la que se transforma, se modifica un estado de dificultad, de sufrimiento, de vivir al margen, de desconexión. Con frecuencia, este estado comporta crisis de seguridad, procesos adaptativos y ritos (experiencias, aprendizajes) de paso; también impulsos, dinamismos, necesidades de cambio, inestabilidades.

El concepto de transición tiene componentes a veces contradictorios ya que no son las personas las que entran por su propio dinamismo en un período de transición sino que éste viene provocado por un cambio de actividad dominante (pasar de tener que ir a la escuela cada día a no tener nada que hacer), o por la finalización de un determinado tipo de atención (pasar de una comunidad terapéutica o un centro tutelado a tener que organizarse la vida sin el control ni el apoyo de nadie), o por la formulación de nuevas exigencias o responsabilidades sociales (encontrar trabajo y mantenerlo, abandonando un estado de empobrecimiento y deterioro personal y social) que obligan a una reformulación de la propia vida.

Transitar con seguridad, con éxito, requiere tener la posibilidad de ser acompañado

Hablar de transiciones (o considerar las dificultades y las necesidades de ayuda en clave de transición) se contraponen a los discursos que consideran las realidades de las personas como condiciones y patologías estáticas (tenía un trastorno mental y ahora está curado; estaba en la escuela, ahora está en el trabajo; ha dejado de ser adolescente y ahora es joven; vivía en un centro y ahora vive solo, etc.). Cabe destacar que habrá un tiempo en medio, un proceso de transformación, un riesgo de que todo se pierda en el intersticio, o de que se bloquee y suponga una regresión. Conlleva considerar aspectos que, como después señalaré, afectan a las intervenciones previas y suponen *acogidas* (formas de aterrizaje suaves) en las nuevas. Pero lo que especialmente comporta es una forma de atención a las personas en esta situación cambiante (o sintiendo que su situación debe cambiar, puede cambiar). Es por esto que el monográfico de esta revista no está destinado a las transiciones sino al acompañamiento en las transiciones. Transitar con seguridad, con éxito, requiere tener la posibilidad de ser acompañado.

Algunas categorías de transición

Aparte de las situaciones habituales de crisis e incertidumbre que tiene toda vida humana, que tenemos y tendremos todos sólo por el hecho de ser seres vivos cambiantes en una sociedad que cambia, así como de las específicas del desarrollo infantil, las transiciones de las que aquí nos ocupamos tienen que ver con tres categorías (que no pueden ser consideradas separadamente) y suelen estar detrás de muchas de las intervenciones socioeducativas:

- las relacionadas con algunos ciclos evolutivos, etapas del desarrollo o ciclos vitales socialmente construidos
- las que tienen que ver con cambios en las situaciones vitales, ya sea porque cambia el contexto de vida o porque se pone en marcha un proceso personal de cambio
- las que surgen de modificaciones en el estatus, el papel, la ubicación y el reconocimiento social de las personas



Entre las primeras conviene dedicar una especial atención a las transiciones entre la adolescencia y la juventud y entre ésta y la condición adulta (suponiendo que en la sociedad actual la meta final no sea la eterna juventud). Cambios asociados a la condición evolutiva y social de las diferentes adolescencias. Cambios asociados a las transiciones juveniles hacia la emancipación y la autonomía en la sociedad de consumo. Un conjunto de transformaciones que conducen a un chico o chica a abandonar una larga adolescencia y adentrarse en el mundo de los jóvenes. Qué lleva al joven a intentar construir el propio itinerario de incorporación laboral y de acceso al mundo adulto. Una transición que lleva a nuevas formas de autoconcepción, de sentirse y vivirse (nuevas identidades, nuevas formas de construirla, nuevas prioridades en las formas de ser), a nuevas actividades y experiencias vitales, a una nueva regulación de las relaciones entre iguales y con los adultos.

Podríamos considerar el segundo grupo de transiciones también en las mismas edades jóvenes pero poniendo el énfasis en que se trata del paso de una situación vital dominada por la presencia obligatoria en la escuela a otra mucho más diversificada, en la que se pierden buena parte de las referencias escolares y, en muchos casos, aparecen diferentes escenarios laborales. Pero también podríamos situarnos en medio de otros cambios vitales, de superación de dificultades, enfermedades, conflictos, rupturas, intervenciones. Son transiciones que modifican los escenarios de influencia y las coordenadas de las oportunidades vitales, personales, formativas. Son transiciones entre *instituciones*, entre formas diferentes de estar en las instituciones o de una vida muy institucional a otra fuera de ellas.

Finalmente, podemos considerar las transiciones entre estatus sociales distintos. Las transiciones entre las desconexiones y las conexiones. Entre vidas al margen y vidas incorporadas. Entre vidas sin propuesta de futuro y propuestas de vida con futuro. En el caso adolescente no dejan de ser transiciones entre una cierta condición personal y social de *minoría* a una *mayoría*, aunque tutelada. Lo que ocurre a partir de este momento lleva al adolescente a diferentes demandas de *responsabilidad* por parte de los distintos grupos de adultos que lo rodean. Desde esta perspectiva la transición supone orientarse por la vida, tomar decisiones singulares que afectarán al futuro. Se supone que la transición conllevará el abandono de actuaciones *problemáticas* y la adquisición de formas de actuar más autónomas y responsables.

A pesar de que este artículo se refiere globalmente al conjunto de transiciones significativas (las sociales, las terapéuticas, las educativas) y a diferentes situaciones y edades, buena parte de las referencias las tomaré de las transiciones

juveniles. En el artículo sobre el acompañamiento se insiste mucho más sobre las transiciones derivadas de los procesos de incorporación social y terapéuticos.

Recorridos personales

Hablar de itinerarios es hablar de los recorridos

Si hablar de transiciones supone destacar los elementos dinámicos, los tiempos personales, las modificaciones vitales, los cambios de contexto y estatus personal, hablar de **itinerarios** es hablar de los **recorridos**. Un itinerario es el conjunto de *lugares* vitales y experienciales por los que transita una persona en su secuencia de cambio. Es el encadenamiento, previsto, provocado, azaroso, de oportunidades educativas, sociales, laborales, de ayuda, etc. Por dónde transita la persona. Hablar de itinerarios es hablar de las *vías* de las transiciones, de las orientaciones que toman, de los sitios que acaban visitando.

En el artículo sobre el acompañamiento se define la práctica profesional relacionada con los itinerarios como una forma de **caminar compartiendo**. Para hacerlo posible necesitamos considerar, conocer los recorridos. Una parte significativa de las investigaciones sobre diferentes transiciones está normalmente centrada en el estudio de los diferentes itinerarios (laborales, educativos, terapéuticos, etc.) que siguen las personas¹.

En una perspectiva complementaria, también debemos introducir el concepto de **proceso**. Esto quiere decir considerar el carácter y el sentido de los acontecimientos, experiencias, acciones que van sucediendo en sus vidas, las secuencias madurativas, evolutivas, de cambios. Estimular un proceso quiere decir encadenar un conjunto de actuaciones y, especialmente, descubrir los momentos oportunos para actuar o aprovechar las situaciones de impulso o de fragilidad.

Pensar en clave de proceso es considerar un conjunto dinámico de fenómenos que interactúan entre sí durante un tiempo (en el caso del adolescente, por ejemplo: el desacuerdo con la propia imagen, las dificultades en el aula y la pertenencia a un grupo con un estilo joven definido interactúan entre sí para definir qué hacer el próximo año). Pero este conjunto de *variables*, de fenómenos vitales, no puede ser considerado como un conjunto de *causas* unilíneas, directas, sino como conjunto de interacciones con resultados diversos (por ejemplo: iniciar la transición al final de la escuela con una mala experiencia escolar puede suponer diferentes itinerarios en función de las relaciones de grupo, de la presencia accesible de un adulto positivo o del tipo de primera experiencia laboral).

Conocemos actuaciones, sucesos, experiencias que pueden influir en el recorrido, en el itinerario de una transición, pero no podemos definir previamente la combinación que será útil a cada persona. Cada proceso es único y esto

obliga a construirlo a partir de acciones de acompañamiento que permitan la toma de conciencia sobre lo que va pasando y la elaboración de proyectos por lo menos para el presente y el futuro más inmediato. Además, estas actuaciones tienen su momento oportuno. Son útiles, ineficientes o contradictorias en función del contexto circunstancial y temporal. La acción de un profesional puede resultar útil si está cerca en un momento débil y puede sugerir y facilitar el acceso a un determinado recurso. Cuando se trabaja con lógica de proceso, de lo que se trata es de conseguir encauzar las acciones oportunas, combinarlas adecuadamente y conseguir que lleguen en los momentos oportunos.



Itinerario y proceso también quieren decir ir, volver, pararse, descolgarse, volver a conectarse, recorrer trayectos por caminos no previstos. **Atender a las personas es conseguir que su transición cobre sentido, llegue a ser un proceso de cambio con sentido**, de acceso progresivo a un nuevo contexto vital que puede dominar, en el que se siente bien. Proceso vendría a ser una transición en la que se va haciendo un proyecto personal. Acompañar es dinamizar de cerca este proceso.

Considerar el proceso es recordar que también con frecuencia las personas están inmersas simultáneamente en diferentes procesos (madurativos, de aprendizaje, de incorporación, a veces terapéuticos o, por lo menos, de resolución de situaciones de conflicto, de emancipación, etc.) que están entrelazados pero que no siempre son sincrónicos. También, que el proceso no es totalmente autónomo, que puede estar condicionado por lo que pasa con la familia, los compañeros o los hijos.

Cuando en realidad el camino ya está decidido

Con frecuencia, cuando se habla de itinerarios y de procesos se produce una confusión interesada entre lo que son recorridos verdaderamente personales y lo que son vías impuestas, **peajes, franquicias**, horcas caudinas que no permiten verdaderamente un recorrido personal. En el debate sobre los diferentes itinerarios que los adolescentes seguirán al acabar la escuela, por ejemplo, es importante tener presente la confusión interesada de la terminología. Como diferentes autores han destacado², no puede confundirse *vía formativa* con *itinerario* y todavía podríamos añadir matizaciones hablando de *recorridos personales* en diferentes tipos de itinerario. Las vías formativas son las opciones educativas y formativas que determinan (legalmente u organizativamente) la forma cómo un adolescente está en la escuela y cómo se producirá su salida hacia otro recurso formativo o hacia el mundo laboral. Como recuerdan estos autores, pese a que algunas normas legales hablen de itinerarios (es necesario recordar, por ejemplo, la extinguida *Ley de Calidad*) se trata fundamentalmente de la definición de las vías por donde pueden pasar los adolescentes, de qué opciones formativas tienen que escoger obligatoriamente.

No puede confundirse *vía formativa* con *itinerario*

En el caso de muchos procesos terapéuticos el recorrido que seguirá el *paciente* estará con frecuencia determinado por unos circuitos predeterminados y un modelo de atención con mayores o menores flexibilidades. Incluso el pronóstico y el éxito es posible que estén definidos como moldeamientos y adaptaciones y no como construcciones personalizadas del proceso de cambio. No es posible el recorrido personal para *curarse*, para *incorporarse*. Éste está previamente definido y no se considerará que la persona “está bien” si no ha seguido el proceso previsto en el modelo previo definido por los profesionales o por la institución.

Las concepciones que acotan e imponen las vías por las que deberán pasar itinerarios y procesos olvidan todo el impacto de las respuestas en las formas de ser, la incertidumbre y provisionalidad de las decisiones. Establecer vías también es organizar el funcionamiento de un dispositivo de manera clasificatoria, en grupos que refuerzan identidades negativas y devaluadas, experiencias negativas. El predominio de la concepción de *vía* lleva a la idea de que la transición es escoger una u otra y, en los casos difíciles, volver a *encarrilar*, a poner sobre las vías los que han descarrilado.

Personalizar los procesos

“La construcción de los itinerarios es biográfica, personal, pero esto no quiere decir que sea azarosa, aunque la suerte también es un componente que hay que tener en cuenta. Nos encontramos en un terreno en que las probabilidades de tener éxito o de fracasar están repartidas de forma desigual. Y aquí es donde tiene que situarse la intervención política, social y educativa. ¿En qué condiciones hay que intervenir para restablecer los itinerarios de los jóvenes con unas perspectivas más negativas para su futuro, y cómo debe ser esta intervención?”³

Recuperar la idea de itinerario y de proceso es recordar la singularidad de los recorridos

Recuperar la idea de itinerario y de proceso es recordar la singularidad de los recorridos, incluso dentro de las vías previstas o impuestas, recordar que muchos recorridos es posible que no pasen por ellas. Tener en cuenta los itinerarios conlleva considerar que siempre se trata de procesos singulares, que utilizarán procedimientos diversos y, pese a tener recorridos similares, pueden obtenerse resultados diversos.

Las vías pueden ser *anchas* o *estrechas* pero tienden a limitar en exceso los posibles recorridos, a facilitar abandonos y a dificultar los retornos. Cuando se habla de vías, se orientan transiciones. Cuando se habla de itinerarios personalizados se habla de acompañar procesos de transición. Cuando se habla de diferentes transiciones se está recordando que, además de las vías escolares, laborales o de los sistemas de atención, está la vida y que los acompañamientos van más allá de la ayuda para buscar trabajo cuando finaliza la escuela, encontrar un piso cuando termina la tutela o volver a vivir con la familia cuando se sale de la prisión.

Qué hace posible, qué dificulta un itinerario

La intervención profesional para encauzar procesos, para hacer posibles determinados itinerarios, tiene que ver lo mismo con reducir las limitaciones de origen (el peso, por ejemplo, de la clase social en la opción por uno u otro recorrido) como con prestar una atención que posibilite la implicación personal en su construcción. Pensando en cómo poder influir en lo que condiciona, estimula, hace posible un tipo de itinerario, permite un recorrido personal, sería necesario considerar lo siguiente:



Elementos con capacidad de influencia en la construcción de un itinerario, en la concreción de un recorrido, en la puesta en marcha y en el mantenimiento de un proceso

- Límites y estímulos derivados de la condición social: recursos del entorno, culturas de clase, culturas vitales dominantes
- Características de la institución escolar: composición del alumnado, imagen y expectativas atribuidas al entorno en la escuela, organización de la escuela, etc.
- Características de la institución cuidadora: diversidad de dificultades a las que atiende, grado de implicación en el funcionamiento, posibilidades de decidir sobre uno mismo, prácticas de autonomía, planificación de las desconexiones, etc.
- Experiencia de atención acumulada: vivencias de éxito y fracaso, experiencias de relación, autoconcepto resultante, etc.
- Experiencia formativa acumulada. Expectativas y vivencias sobre la formación
- Entorno familiar: recorridos familiares vividos, ubicación de la familia en los aprendizajes, acuerdos y desacuerdos con el día a día de la escolaridad, etc.
- Expectativas adultas (en el caso del adolescente, de los distintos adultos que le rodean). Expectativas del entorno sobre la persona, sus estudios, la recuperación, el cuidado, sus posibilidades y sus límites, sobre su futuro
- Oportunidades curriculares, vías formativas accesibles
- Oportunidades educativas, formativas, fuera de las vías previstas
- Oportunidades terapéuticas y socializadoras
- Oportunidades personales (relaciones, acceso a la información, perspectivas vitales vividas como posibles, etc.)

- Adultos disponibles, accesibles, susceptibles de poder dar soporte y percibidos como tales
- Eventos vitales significativos (familiares, personales, de relación, jóvenes, experimentales, etc.)
- Recursos para gestionar la experimentación y convertirla en experiencia con capacidad de influir en el diseño o la reconducción del propio itinerario
- Recursos para dar significados a la propia condición, para situarse en el ciclo vital correspondiente
- Recursos para gestionar los valores sociales y personales atribuidos a las distintas formas de estar en la sociedad de consumo, para hacer balance de los costos y beneficios de una forma u otra de construirse, laboralmente y socialmente
- Posibilidades de reconducir o reconstruir (o empezar de nuevo) el propio itinerario

Trabajar teniendo en cuenta todos estos contextos de posible influencia y hacerlo en clave de acompañamiento supone: tenerlos presentes, analizar de qué forma influyen, descubrir cómo son valorados por la persona, intervenir sobre su influencia (reforzarla o limitarla) y, especialmente, trabajar para que lleguen a ser útiles en el momento oportuno.

Lo que hay que hacer siempre

Nunca se trata de transiciones breves, uniformes, lineales, unidireccionales

Como he descrito inicialmente, las transiciones son situaciones de riesgo conformadas por pérdidas, ampliación y dispersión de estímulos vitales, necesidad de referencias, incremento de la autonomía, posibilidades de diluir o enquistar dificultades y conflictos anteriores, pobreza o riqueza de oportunidades. A pesar de la teoría, nunca se trata de transiciones breves, uniformes, lineales, unidireccionales. Siempre es un tiempo de incertidumbres, tanteos, experimentaciones, toma de decisiones, correcciones y reorientaciones. Son tiempos activos y tiempos de espera, pausas y aceleraciones. Los dispositivos, las propuestas, las formas de trabajar las transiciones no siempre dejan claro qué es lo que preocupa de las diferentes transiciones y a cuál de las situaciones de riesgo intentan responder, de qué forma pretenden dar respuesta al conjunto de necesidades y dificultades que existen detrás de cada una de estas vertientes arriesgadas de las transiciones.

Aunque hablemos de los tres tipos de situaciones de transición que definíamos al inicio, no estaría de más recordar algunos aspectos generales de cómo se ayuda en las diversas transiciones evolutivas y escolares⁴:

- Ocuparse de las transiciones supone estimular deseos de crecimiento, ilusiones para saber y conocer
- Cuidar de los tránsitos es pensar y organizar las acogidas en los nuevos recursos, en las nuevas relaciones, las nuevas experiencias
- La ruptura evolutiva no existe (las transformaciones son progresivas). La ruptura educativa, formativa, no debería existir
- Cuidar de una transición es hacer de puente entre influencias, apoyos, recursos, evitar la deriva, el resultado negativo de la crisis



Garantizar el tránsito es garantizar la conexión entre acciones educativas, la conexión entre *tutores*, entre referentes, la relación entre las personas adultas que influyen educativamente, para sostener una línea de estímulo similar.

Transición, proceso y compañía

Si ponemos en relación lo que hemos dicho sobre las transiciones con la práctica del acompañamiento, tenemos que hablar de los recursos y los profesionales que dan apoyo y ayudan a encontrar coherencia, a proporcionar orientación en los itinerarios. Profesionales que construyen espacios personalizados que permitan concienciar a la persona de sus progresos y de sus dificultades, que permitan mantener el impulso, mantener el dinamismo de quien se encuentra durante mucho tiempo a medio camino de futuras situaciones formativas y laborales. Para los que ya tienen dificultades, supone evitar la consolidación de la despersonalización. Para todos, no es otra cosa que un proceso de comunicación e influencia destinado a estimular su proceso educativo, social, terapéutico, de cambio.

Pero acompañamos procesos, y proceso hemos dicho que, en primer lugar, significa tiempo, recorrido, secuencia. Tiempo limitado, pero tiempo de apoyo, no acciones puntuales. Después, quiere decir considerar los sucesos, los eventos, las experiencias, las acciones que van sucediendo en sus vidas.

Hablar de transiciones hemos dicho que era hablar de recorridos, de itinerarios, de secuencias madurativas, evolutivas, de cambios. La transición positiva se produce en la medida que en sus vidas se va produciendo una secuencia encadenada de sucesos positivos (aprendizajes, vivencias, relaciones estimuladoras, experiencias de pertenencia, etc.) que permiten gestionar el presente y pensar el futuro. Se construyen como personas en la medida que aparecen estímulos positivos, dejan de estar presentes las situaciones conflictivas. Proceso quiere decir encadenar un conjunto de actuaciones y, especialmente, descubrir los momentos oportunos para actuar, aprovechar las situaciones de impulso o de fragilidad para conectar al adolescente con el recurso adecuado.

Referencias para al viaje

Si transición tiene que ver con itinerario y éste con proceso, el proceso nos lleva a hablar de **referente**. El referente es la figura profesional que cada persona identifica como especialmente y específicamente dedicada a trabajar, de forma concreta, con ella. Es quien acoge, quien está disponible, quien durante un periodo de tiempo tendrá una preocupación singular y próxima. El profesional al que podrá recurrir cuando sea necesario, con quien discutirá, negociará, pactará. El profesional al que podrá solicitar opinión, criterio, del que esperará mediaciones y facilidades para acceder a los recursos. El referente es un profesional con el que se construye una relación singular estable. Después, veremos cómo algunos de estos aspectos se concretan en la adolescencia y qué tienen que ver con las relaciones próximas y positivas, las relaciones de tutoría, etc.

Para llegar a ser referente hay que empezar por acoger y escuchar

Para llegar a ser referente hay que empezar por acoger y escuchar. Después podrá venir la construcción de una relación estable de influencia. Hemos escuchado y hemos puesto sobre la mesa lo que podemos hacer por la persona. Nace progresivamente una relación de confianza que hará posible trabajar juntos.

Establecida la base de la colaboración, el trabajo que podemos hacer juntos, puede comenzar el diálogo sobre las necesidades, preocupaciones, deseos, sobre la búsqueda de respuestas y recursos. Si ya nos conocen, si han comprobado nuestra disponibilidad para escuchar y ayudar (si, por ejemplo, ya se fían de nosotros porque nos conocen de relaciones positivas cuando estaban en la escuela) sin haber definido previamente si tienen un problema o si simplemente no pueden salir solos de una dificultad, o están liados o perdidos, podemos aprovechar una demanda concreta (dónde encontrar trabajo, o cómo matricularse en un curso, por ejemplo) para hablar con un poco más de amplitud de su situación y empezar a hacer proyectos juntos, negociar la orientación de su itinerario. Hemos ofrecido tiempo y dedicación profesional para su tiempo de tránsito y comprueban que nos ocuparemos de ellos o ayudaremos a que otro se ocupe. El mensaje que reciben viene a ser: *«estaré, si quieres, a tu lado para discutir los pasos a dar, las metas a conseguir, para comentar las experiencias, para negociar apoyos...»*

Los diferentes recursos y sus referentes

La expresión *referente* se hace servir de formas diversas en diferentes contextos de trabajo social, educativo o terapéutico. Sin embargo, no siempre tiene el mismo sentido. Podríamos hablar de diferentes modelos de referencia, aunque deberían compartir algunos aspectos claves. En muchos recursos asistenciales se hace servir lo que podríamos denominar modelo de servicios sociales. La persona interpreta este modelo diciendo más o menos: *«si quiero algo sé a qué*

asistente social acudir». Se trata de una referencia que asocia necesidades y recursos o servicios y que identifica a los profesionales que pueden facilitar adecuadamente esta relación en cada caso.

Algo diferente es el modelo sanitario, lo que predomina en los recursos de salud. Las personas describen el posible referente diciendo “*éste es el médico que me lleva*”. Saben que para todo lo relacionado con su enfermedad concreta tendrán que acudir a un profesional o referirse a él cuando sean atendidas por otro. Las respuestas, las acciones terapéuticas se centralizan en un único profesional.

Más habitual es encontrarse con la referencia de tipo terapéutico propia de algunas formas de abordar la salud mental. Hablamos del terapeuta de referencia y las personas atendidas vienen a decir: «*con este profesional hablo de lo que me ocurre*». El proceso psicoterapéutico se basa en una relación periódica, estable, centrada en el análisis de las dificultades que el paciente expresa y en la construcción, más o menos compartida, de un camino de salida.

El tipo de referencia que presupone acompañar transiciones, podríamos describirlo como de “tutorial empático” (una especie de mentor accesible y disponible que sabe descubrir y tener en cuenta las claves vitales en las que se mueve el individuo). La persona de la que somos referentes debería poder decir frases de este tipo:

- *«me entiende, sabe ponerse en mi lugar»*
- *«puedo recurrir a él (o ella) cuando lo necesito»*
- *«da la cara por mí cuando busco un trabajo o quiero apuntarme en ...*
- *le preocupa mi futuro»*
- *«tenemos pactos, acuerdos, compromisos que los dos debemos cumplir»*

Ser referente tiene su complejidad y sus riesgos. Es una relación basada en la proximidad, singular para cada persona y situación, enormemente adaptativa que deberá tener un plazo previsto. No es una relación impersonal de ventanilla, marcada por las competencias y los procedimientos del lugar de trabajo. Tampoco es una relación basada en la amistad, aunque se produce un fuerte componente de aceptación mutua.

Si nos limitamos a tramitar una demanda, una prestación, aun haciéndolo correctamente, la relación será muy clara, los papeles estarán definidos, pero la relación será asimétrica. Tendremos una relación de asistencia en la que nosotros plantearemos qué podemos hacer por la otra persona y ella qué puede obtener de nosotros. Podemos optar por una relación de igualdad e intentar proponer un camino a hacer juntos. La gran ventaja que obtendremos es que será una relación sin sumisiones y dependencias. Pero sería un igualitarismo irreal y, en el caso del trabajo con adolescentes, negativo. No podemos confundir proximidad real con igualdad, pero sí con reconocimiento del adolescente sin querer someterlo para ser ayudado. Cada uno tiene su papel, pero vemos al otro como persona y le prestamos la ayuda necesaria sin que



tenga que reconocerse previamente como portadora de problemas y acomodarse a nuestras formas de trabajar.

Llegar a ser referente y mantenerse a lo largo de un proceso, especialmente si se trata de adolescentes, conlleva establecer contactos, acoger y atender también en entornos no formales, en sus territorios y no en los nuestros, ir y no que tengan que venir. Atender en tiempos no previstos ni regulados, en horarios que son de oficina. En sus territorios, en sus espacios sociales, podemos encontrar sentidos, significados, a lo que hacen y no hacen, descubrir posibilidades o contradicciones de su entorno.

El profesional referente viene a ser un “tutor de la globalidad”

El referente es el interlocutor privilegiado para la persona que recibe atenciones diversas. La figura profesional de referencia adquiere el sentido de persona integradora de las otras intervenciones y apoyos que recibe la persona. A lo largo del proceso, a lo largo de la transición, el adolescente se relacionará con otros profesionales, se implicará en diferentes actividades y el referente cumplirá una función globalizadora, de encaje, de ajuste, de potenciador de los efectos. El profesional referente viene a ser un “tutor de la globalidad”.

Para terminar

La reflexión sobre las transiciones lo que plantea es cómo hacer que las personas puedan realmente aprovechar las oportunidades para construir sus itinerarios. O, si se quiere definir a la inversa, cómo planificar y aplicar las oportunidades para que realmente lleguen a ser eficientes en las transiciones. No basta con la descripción de los itinerarios y las estrategias seguidas por las personas sino que hay que profundizar en las formas de ayuda y apoyo que los hacen posibles. Tener o no tener una oportunidad de orientación que te permita experimentar inserciones laborales hace posible o imposible un recorrido, segrega, excluye o integra. Pero según como se ofrezca esta orientación, cómo se organice, cómo se entre en contacto con las personas y, especialmente, cómo actúen los diferentes profesionales implicados, puede hacer que la oportunidad sea real o inútil.

El punto de partida ha sido reconocer que las personas siguen recorridos distintos (con frecuencia sólo nos fijamos en los resultados finales diferentes) aun teniendo aparentemente las mismas oportunidades formales. Después, aceptar que estos itinerarios diferentes parecen estar mediatizados por el *marco* social y personal en el que actúa cada uno. Finalmente, que los *puentes*, las conexiones entre su mundo de dificultades, inestabilidades o conflictos y otros mundos positivos, las formas de atención, las relaciones adultas disponibles, pueden resultar el catalizador o el disociador básico de la construcción de un itinerario.

Jaume Funes
Profesor de las EUTSES (URL)

- 1 Un ejemplo significativo puede hallarse en las investigaciones sobre juventud en las que se intenta descubrir cuáles son las *trayectorias* que en cada generación y en cada realidad social seguirán los jóvenes para acabar construyendo su propia vida autónoma o para llegar a la condición adulta. Un ejemplo: VV.AA. (2008), "Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007". Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut. (Consultable en: http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Aportacions/aportacions37.pdf)
- 2 Casal, J.; García, M.; Merino, R. (2007), "Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos". *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, pp. 213-237.
Un buen conjunto de documentos sobre las transiciones y las dificultades lo constituye el monográfico de la *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006: *La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes*.
- 3 Rafael Merino y Maribel García (2007), *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Informes Breus, 4. Fundació Jaume Bofill.
- 4 Funes, J. (1999): "El desarrollo evolutivo de los chicos y chicas", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 282 / Julio-Agosto.

