

Original

El acompañamiento educativo integral como factor de cometabolización psíquica y prevención en salud mental

FERNANDO BUCONIC

FERNANDO BUCONIC
Universidad Francisco de Vitoria,
Master en Acompañamiento Educativo.
Madrid, España.
Universidad del Salvador, Facultad de
Psicología y Psicopedagogía.
Asociación de Psiquiatras Argentinos,
Capítulo Psiquiatría Dinámica.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
R. Argentina;
fernandobuconic@gmail.com

El artículo analiza el *acompañamiento educativo integral* (AEI) como dispositivo institucional orientado a la prevención en salud mental adolescente. Basado en un modelo teórico-práctico previamente desarrollado y sustentado en una tesis doctoral, el AEI se caracteriza por la creación de espacios de escucha profunda, encuentro y cuidado que trascienden la mera dimensión pedagógica. El núcleo del modelo lo constituye la función cometabolizadora, mediante la cual el acompañante recibe, procesa y devuelve con sentido las experiencias del estudiante, evitando su cristalización en síntomas. Asimismo, se introduce la noción original de geometría del pensamiento y del lenguaje, que articula procesos senso-perceptivos, emocionales y simbólicos desde una lógica fractal e itinerante. El estudio, de diseño cualitativo y exploratorio, incluyó entrevistas a 29 participantes (acompañantes y alumnos), evidenciando impactos positivos tanto en lo subjetivo como en lo institucional. Los hallazgos confirman a la escuela como un espacio privilegiado para la prevención en salud mental y resaltan la aplicabilidad práctica del AEI como estrategia integral e interdisciplinaria.

Palabras claves: Adolescencia – Función cometabolizadora – Geometría del pensamiento y lenguaje – Prevención escolar.

Integral Educational Accompaniment as a Factor of Psychic Cometabolization and Mental Health Prevention

This article explores Integral Educational Accompaniment (IEA) as an institutional device for adolescent mental health prevention. Based on a previously developed theoretical-practical model supported by a doctoral dissertation, IEA establishes spaces of deep listening, care, and relational engagement that go beyond the pedagogical dimension. Its core is the co-metabolizing function, in which the companion receives, processes, and gives feedback on the experiences of students in meaningful ways, thus preventing their pathologization. Additionally, the study introduces the innovative notion of the geometry of thought and language, conceptualizing cognitive and emotional processes as fractal, itinerant structures that integrate perception, emotion, and symbolic representation. Using a qualitative and exploratory design, 29 participants (teachers and students) were interviewed showing positive subjective and institutional impacts. Findings confirm schools as key settings for mental health prevention and demonstrate the practical applicability of IEA as an interdisciplinary and comprehensive strategy.

CORRESPONDENCIA
Fernando Buconic;
fernandobuconic@gmail.com

Keywords: Adolescence – Co-Metabolizing Function – Geometry of Thought and Language – School Prevention.

Introducción

La adolescencia constituye una de las etapas más decisivas del desarrollo humano, en la que se condensan procesos de estructuración subjetiva, aprendizajes sociales y búsqueda de sentido vital. Es también un período en el que emergen con fuerza problemáticas vinculadas con la salud mental, señaladas por organismos internacionales como una de las principales causas de sufrimiento y riesgo vital en jóvenes [21]. La escuela, donde los adolescentes pasan más de 21 mil horas a lo largo de su escolaridad, se convierte así en un escenario privilegiado para desplegar estrategias preventivas y precautorias, capaces de articular lo educativo y lo psíquico.

El presente artículo se centra en el análisis de un dispositivo de acompañamiento educativo integral (AEI) implementado en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, investigado en una tesis de doctorado para la Universidad el Salvador. Este dispositivo se sustenta en un modelo teórico y práctico previamente desarrollado, que articula la interfase entre educación y salud mental. Dicho modelo propone un espacio de escucha profunda, encuentro y trabajo en equipo, en el que docentes, preceptores, cuidadores, coordinadores y profesionales conforman un entramado orientado a la prevención, la inclusión y la construcción de sentido vital.

El acompañamiento educativo integral: definición y práctica

El acompañamiento educativo integral (AEI) [8,9,10,11] es un dispositivo institucional que busca cuidar, escuchar y sostener a los adolescentes en la escuela, más allá de la transmisión de contenidos académicos. Se concibe como un espacio preventivo y precautorio, en el que lo vivido por los estudiantes puede ser recibido, procesado y devuelto con sentido, evitando que experiencias caóticas o dolorosas se transformen en síntomas o conflictos graves.

El acompañamiento consiste, en la práctica, en encuentros sostenidos entre un acompañante y un estudiante. El acompañante —docente, preceptor, coordinador u otro miembro de la institución— ofrece mirada, escucha, disponibilidad y confianza. No se trata de un rol terapéutico ni de diagnóstico clínico, sino de una función pedagógica, psíquica y vincular que habilita la palabra, organiza la experiencia y abre horizontes de desarrollo y sentido vital.

El dispositivo se organiza en torno a seis objetivos fundamentales: prevenir, anticipar desde la precaución, promover la convivencia de la diversidad, favorecer el desarrollo integral, ejercer la función cometabolizada y acompañar en la construcción de propósito y sentido de vida. Estos objetivos se despliegan en distintos campos de acción: el pedagógico, el vinculado a la salud mental, el sociocultural y el antropológico, conformando una matriz dinámica que orienta intervenciones situadas.

El AEI es inclusivo: se piensa para todos los estudiantes, no solo para quienes presentan problemas manifiestos. Se pactan en forma previa encuentros con el alumno o se activa a partir de signos y situaciones que emergen en la vida escolar, registrados por docentes y preceptores, y centralizados por el acompañante. Estos signos —conductas, gestos, silencios, palabras o cambios emocionales— se convierten en «datos» que orientan el trabajo en equipo.

La práctica del acompañamiento combina acciones iniciales (acercamiento, encuentro, creación de vínculo), con la observación y registro de fenómenos escolares, y con la implementación de intervenciones que pueden involucrar a la institución, la familia o profesionales externos. El método es clínico-psicoeducativo: la semiología escolar se discute en ateneos y supervisiones que permiten pensar en red y sostener la interdisciplina. En este proceso, la circulación del dato es esencial, ya que no

pertenece al acompañante en forma individual, sino al colectivo institucional.

El acompañamiento educativo integral se distingue de tutorías o mentorías escolares tradicionales porque no se centra en el rendimiento ni en la prescripción de metas, sino en la escucha profunda y la cometabolización de experiencias. Su lógica es la de la bidireccionalidad asimétrica: el acompañante sostiene y devuelve con sentido, pero también se transforma; el acompañado recibe cuidado, pero también aporta a la experiencia.

En cuanto al rol del acompañante, la formación de grado es indistinta, pero es indispensable la capacitación específica en escucha, mirada, comunicación y detección de señales de alarma. Los docentes y preceptores suelen ocupar un lugar protagónico, integrándose en un equipo que articula con equipos de orientación escolar y trabaja de manera interdisciplinaria. La familia y los profesionales externos también forman parte del entramado: el AEI se enriquece cuando se coordina con ellos, ampliando su alcance preventivo.

El núcleo del modelo lo constituye la función cometabolizadora [5]: el acompañante recibe las experiencias del alumno, las comparte y las procesa, devolviéndolas elaboradas para que puedan ser simbolizadas. Esta función, junto con la prevención, se convierte en el eje central del acompañamiento y en la clave de su impacto subjetivo.

En síntesis, el AEI es un proceso institucional, continuo y dinámico: comienza con la detección de signos, se despliega en encuentros de acompañamiento, se fortalece en el trabajo en equipo y puede derivar en intervenciones más amplias. No es solo una técnica, sino una cultura escolar orientada a la convivencia, la inclusión y la construcción de sentido vital en los adolescentes.

Objetivos

1. Introducir los fundamentos conceptuales y antecedentes del acompañamiento educativo integral.
2. Exponer el modelo teórico, con especial énfasis en la función cometabolizadora y la geometría del pensamiento y del lenguaje.
3. Describir la metodología de investigación utilizada.
4. Presentar los resultados cualitativos y empíricos obtenidos.
5. Discutir sus implicancias para la práctica educativa, clínica e investigativa.
6. Extraer conclusiones que orienten futuras líneas de trabajo en prevención de salud mental en escuelas.

Marco teórico

El modelo de acompañamiento educativo integral (AEI) surge de la necesidad de articular de manera sistemática la interfase entre educación y salud mental en el ámbito escolar. Su objetivo principal es generar un espacio de escucha, encuentro y cuidado que trascienda la mera dimensión pedagógica para situarse en un lugar de prevención y promoción de la salud integral de los adolescentes. Se trata de un modelo interdisciplinario que, al desplegarse en la práctica, deviene en una dinámica transdisciplinaria, capaz de integrar múltiples saberes y dimensiones de la vida escolar.

Atributos y objetivos del modelo

El modelo teórico se estructura en torno a seis objetivos específicos:

1. Prevención de la salud mental en todos sus niveles, mediante la identificación temprana de signos y síntomas en la vida escolar.
2. Precaución, siguiendo el principio precautorio, a través de intervenciones anticipatorias que buscan reducir riesgos.
3. Convivencia de la diversidad, promoviendo la inclusión y evitando dinámicas de segregación o exclusión.
4. Promoción del desarrollo, estructuración

y crecimiento psíquico y social, en un entorno adecuado para la subjetividad de cada estudiante.

5. Función cometabolizadora, entendida como la capacidad del acompañante para alojar, procesar y devolver con sentido las experiencias subjetivas del acompañado.

6. Propósito y sentido de vida, en tanto construcción narrativa y existencial que excede la orientación vocacional.

Estos objetivos se despliegan en cuatro dimensiones: pedagógica, sociocultural, de salud mental y antropológica, lo que refleja la complejidad del dispositivo y su potencial transformador. De esta manera los seis objetivos se entrelazan cada uno de ellos en las cuatro dimensiones descriptas, dando como resultado 24 subdimensiones.

La función cometabolizadora

El núcleo del modelo radica en la función cometabolizadora. Inspirada en el modelo de aparato psíquico desarrollado por Benyakar [5] y en los aportes de Bion sobre la función de pensar [7]; esta función describe el modo en que el acompañante educativo puede compartir, metabolizar y transformar las experiencias disruptivas de los adolescentes. Martínez Ferreira [19] lo expresa claramente al señalar que la figura del que sostiene y contiene, es el sustrato de la función cometabolizadora, puesto que es esencial para la metabolización psíquica de estímulos disruptivos en contextos de vulnerabilidad.

El acompañamiento, en este sentido, no se reduce a escuchar pasivamente, sino que implica un acto de co-transformación, de «co-pensamiento», entendiendo el pensar desde una perspectiva amplia y no solo como procesos mediatisados exclusivamente con el lenguaje. El acompañante recibe la experiencia del alumno, la procesa en un marco relacional y la devuelve, posibilitando su simbolización y evitando su cristalización en síntomas. Esta dinámica preventiva y precautoria convierte a la

función cometabolizadora en un verdadero eje articulador de la salud mental en el contexto escolar.

Geometría del pensamiento y del lenguaje

Una de las aportaciones más originales de la tesis [11] en la que se basa este artículo consiste en la noción de geometría del pensamiento y del lenguaje. Este concepto propone que los procesos psíquicos y comunicativos pueden comprenderse como configuraciones espaciales y relacionales, donde las emociones, sensopercepciones y palabras se entrelazan en figuras dinámicas. Así como la geometría describe formas, proporciones y relaciones, el pensamiento y el lenguaje se estructuran en patrones que permiten —o impiden— la construcción de sentido compartido. Para esta tesis todos estos elementos psíquicos, sensopercepciones, emociones, interacciones y palabra tienen capacidad y potencialidad de ejercer la representación de la realidad en el psiquismo, más allá de la especificidad y eficacia en la tarea.

En el marco del acompañamiento educativo, esta geometría se manifiesta en la capacidad de «unir» distintos lenguajes mediante distintas funciones psíquicas: correlación, analogía, conjunción constante y articulación. Estos lenguajes o códigos: verbales, gestuales, emocionales, semióticos en sí se unen en un entramado que da forma a la experiencia subjetiva. Lejos de reducir el lenguaje a su dimensión verbal, el modelo reconoce que existen múltiples códigos de representación internos (sensoriales, motrices, emocionales) que deben ser alojados y traducidos en el encuentro relacional. Esta perspectiva dialoga con los aportes de la semiótica [15], la teoría de los lenguajes de pensamiento [16] y los juegos de lenguaje [29] al tiempo que se enriquece con los desarrollos de Bion y el proceso del pensar [6].

La geometría del pensamiento y del lenguaje propuesta describe cómo el psiquismo organiza la experiencia en una trama

de representaciones que integran la correlación de lo sensoperceptivo y lo emocional y lo analógico-actancial y verbal-palabra. Esta concepción busca superar la concepción lineal del pensar, reconociendo que las representaciones se configuran en múltiples dimensiones y escalas, siempre en movimiento itinerante. A diferencia de otros autores [13], se considera que la función del pensamiento no es exclusiva de la palabra.

Para comprender esta complejidad, resulta fértil recurrir a la teoría de los fractales. Éstos permiten pensar en estructuras auto-semejantes que se repiten a diferentes niveles, manteniendo coherencia y variación. De manera análoga, la representación psíquica no se limita a un único plano, sino que se despliega fractalmente en diferentes registros. La itinerancia introduce, además, la dimensión de movimiento: el sujeto no queda fijado en un punto, sino que recorre, bifurca y reconfigura continuamente los patrones de sentido.

Como señala la tesis: «La actividad psíquica de representación interna se funda en funciones de correlación, analogía y articulación que, al entramarse, configuran dimensiones diversas de sentido, generando un movimiento que nunca se clausura» [11]. Tales funciones son las siguientes:

a. Correlación senoperceptiva y fractales deterministas: los fractales deterministas (ej. Mandelbrot, Sierpinski) se caracterizan por la repetición exacta de patrones a distintas escalas. En la correlación senoperceptiva, el psiquismo organiza estímulos visuales, auditivos y táctiles en configuraciones regulares y predecibles. Se trata de un nivel que requiere estabilidad para otorgar coherencia al mundo percibido. Los fractales deterministas son los más adecuados porque reflejan la regularidad de la percepción, mientras que los caóticos o aleatorios introducirían un exceso de imprevisibilidad. El correlato perceptivo establece continuidad en la

representación, garantizando estabilidad de las formas.

b. Correlación emocional y fractales dinámicos (fractales caóticos, atractores extraños): los fractales dinámicos (atractores de Lorenz, Rössler) se caracterizan por trayectorias imprevisibles, sensibles a condiciones iniciales, pero siempre contenidas en un espacio limitado. La correlación emocional funciona como un campo vectorial que orienta pensamientos y palabras hacia atractores afectivos. Las emociones no son azarosas ni rígidas, sino dinámicas y recurrentes. Se descartan los fractales deterministas por su rigidez (no expresan la plasticidad afectiva) y los aleatorios por su dispersión (la emoción no es azar puro). Las emociones correlacionadas constituyen vectores de sentido, delimitando campos de representación en función de su valencia.

c. Analogía del lenguaje y los actos, y fractales de funciones complejas (algebraicos): son fractales con autosemejanza parcial o local, reproducen la forma del todo en cada parte, aunque con variaciones creativas. Se vinculan analógicamente estructuras en distintas escalas: un gesto singular refleja patrones culturales amplios; una frase condensa narrativas colectivas. Este tipo de fractal es el más pertinente porque permite comprender cómo cada acto o palabra contiene huellas de estructuras mayores. Los deterministas serían demasiado rígidos y los caóticos no captan la coherencia replicativa de lo simbólico. La analogía posibilita que lo singular remita a lo universal, y que cada acto encarne estructuras de sentido mayores.

d. Fractales aleatorios como expresión marginal: los fractales aleatorios introducen azar en cada iteración, generando trayectorias irregulares. Se los puede asociar a estados oníricos o a asociaciones libres donde la dispersión prima sobre la coherencia. No son centrales en el modelo porque el pensamiento necesita

siempre cierto grado de auto-semejanza estructural.

De este modo, pensar no es lineal ni cerrado, sino un movimiento continuo de itinerancia fractal, donde cada representación es a la vez parte y réplica del todo, y donde el sujeto recorre constantemente nuevas configuraciones de sentido.

La geometría del pensamiento y del lenguaje se convierte así en una herramienta conceptual para comprender cómo el acompañamiento educativo integral habilita procesos de transformación subjetiva. Cada encuentro entre acompañante y acompañado configura un espacio relacional donde las palabras, los gestos y otras interacciones y las emociones trazan figuras simbólicas que orientan el crecimiento, la prevención y la construcción de sentido vital.

Articulaciones teóricas

El modelo de AEI se nutre de múltiples marcos conceptuales [figura 1]

- La teoría de la mente (ToM), función reflexiva, confianza epistémica y la investigación sobre neuronas espejo aportan evidencia neurofisiológica sobre la capacidad humana de empatía, mentalización y resonancia emocional [24].

- La teoría psicoanalítica, particularmente los aportes de Bion otorgan claves para comprender el papel del acompañante como contenedor y transformador de experiencias emocionales crudas en pensamientos elaborados. Conceptos fundamentales del autor, como el de la función del pensar, sentido común, abstracción, capacidad negativa, «contenido-continente» y «sin memoria y sin deseo», entre otros.

- La perspectiva semiótica destaca la importancia de la representación interna y de la articulación de múltiples códigos en la

construcción de significado. Autores destacados que se ponen en diálogo como Fodor [16], Martínez Freire [20], Wittgenstein [29], Peirce [22], Benyakar [5], Bacon [4], San Agustín [1], Santo Tomás de Aquino [27], Duns Escoto [14], Aristóteles [3], Vygostky [28] y Piaget & Inhelder [23] entre los más destacados dan cuenta de un pensamiento que va más allá de la palabra.

- Los enfoques educativos y tutoriales, como los de Canteros *et al.* [12] enriquecen la comprensión del acompañamiento como un espacio relacional e institucional que trasciende la dimensión pedagógica tradicional, diferenciando la tutoría de la función tutorial.

Los antecedentes internacionales, como el Modelo Nacional de la American School Counselor Association [2], ofrecen marcos comparativos que permiten situar la especificidad del dispositivo aquí investigado.

El lugar de la interdisciplina y la transdisciplina

Finalmente, el modelo subraya la necesidad de que el acompañamiento educativo se desarrolle en un marco interdisciplinario que articule la labor de docentes, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras y trabajadores sociales. Sin embargo, su horizonte es transdisciplinario, en tanto busca integrar los distintos saberes en una práctica común orientada al cuidado integral del adolescente. Esta perspectiva se opone a la fragmentación entre educación y salud, proponiendo en cambio un enfoque sistémico en el que la comunidad educativa en su conjunto se convierte en agente de acompañamiento.

Metodología

Diseño de investigación

El presente estudio adoptó un diseño cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, orientado a indagar la experiencia de un

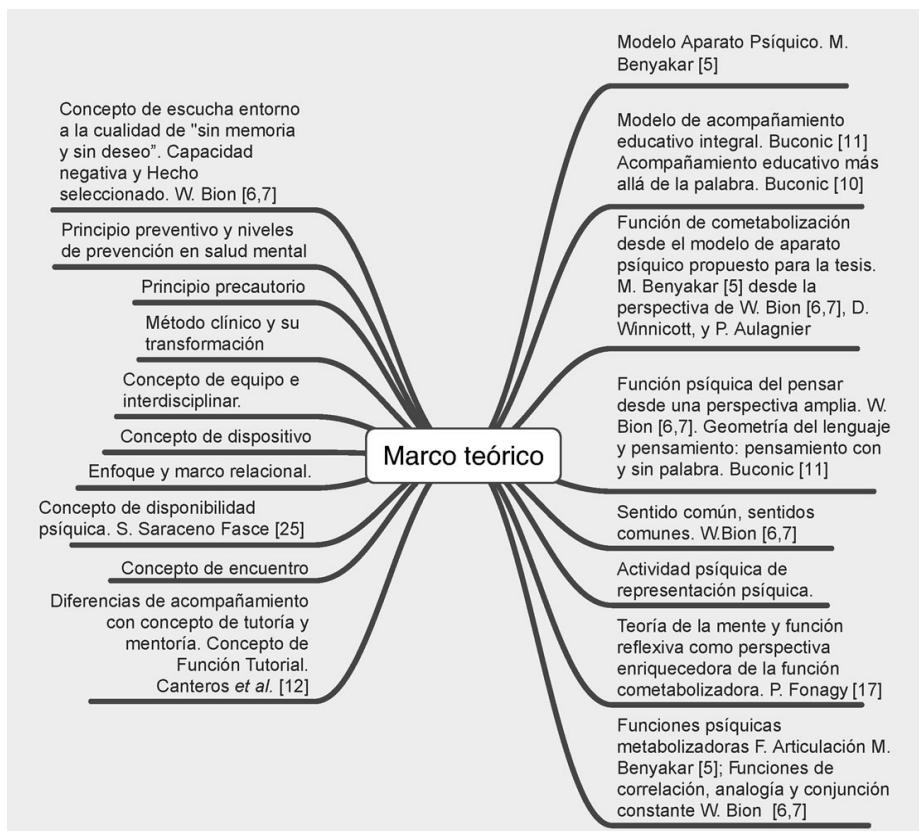


Figura 1. Marco teórico

dispositivo de acompañamiento educativo integral (AEI) implementado en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. La elección de esta estrategia respondió a la necesidad de comprender en profundidad las vivencias, percepciones y significados atribuidos por los actores involucrados —acompañantes y alumnos acompañados— a los procesos desplegados en el dispositivo.

La metodología cualitativa se sustentó en el modelo de Investigación Cualitativa Consensual (CQR, *Consensual Qualitative Research*), desarrollado por Hill *et al.* [18], que propone un abordaje sistemático de la información mediante entrevistas en profundidad, codificación en dominios y categorías basándose en ideas nucleares extraídas de las entrevistas. Esta perspectiva se consideró especialmente adecua-

da para explorar fenómenos subjetivos y relaciones, como los que caracterizan al acompañamiento educativo.

Preguntas científicas y objetivos

El estudio se estructuró en torno a las siguientes preguntas científicas:

- ¿Qué acciones iniciales preparatorias conforman el dispositivo de acompañamiento educativo integral?
- ¿Qué actividades se desarrollan durante el proceso de acompañamiento?
- ¿Qué intervenciones emergen a partir de la experiencia en el dispositivo?
- ¿Qué temáticas son abordadas en los encuentros de acompañamiento?
- ¿Qué impacto personal genera la participación en el dispositivo tanto en los acompañantes como en los acompañados?

A partir de estas preguntas se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general: explorar y describir la dinámica de un dispositivo de acompañamiento educativo integral, desde la perspectiva de acompañantes y acompañados.

Objetivos específicos:

Identificar las acciones preliminares que conforman el dispositivo.

Describir las actividades desarrolladas en el acompañamiento.

Analizar las intervenciones surgidas a partir de la experiencia.

Examinar las temáticas centrales abordadas en los encuentros.

Indagar el impacto personal de la participación en el dispositivo, comparando la perspectiva de acompañantes y acompañados.

Hipótesis de trabajo

Si bien la investigación cualitativa no se rige por la lógica de hipótesis verificables en sentido estricto, se partió de un postulado de trabajo orientador: la función cometabolizadora desarrollada en el acompañamiento educativo integral constituye un factor clave en la prevención de problemáticas de salud mental y en la promoción del desarrollo subjetivo de los adolescentes.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 29 participantes, de los cuales 10 fueron acompañantes (docentes, coordinadores, cuidadores y preceptores capacitados en el modelo de AEI) y 19 fueron alumnos acompañados, pertenecientes a los distintos niveles del ciclo secundario de una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Los criterios de inclusión contemplaron la participación activa en el dispositivo durante al menos dos años académicos. Se buscó lograr heterogeneidad en términos de edad, género y rol institucional, a fin de enriquecer la diversidad de perspectivas analizadas.

Materiales

Se elaboró un protocolo de entrevista semiestructurada diseñado específicamente para esta investigación. Dicho protocolo incluyó preguntas abiertas para explorar las acciones, experiencias, significados y percepciones vinculadas con el acompañamiento. Las guías de entrevista fueron validadas mediante supervisión académica y pruebas piloto, garantizando su pertinencia y claridad.

Procedimientos de recolección

Las entrevistas fueron realizadas en encuentros individuales, con una duración promedio de 60 minutos cada una. Se desarrollaron en espacios de confidencialidad, dentro del ámbito escolar, favoreciendo un clima de confianza. Todas las entrevistas fueron registradas y transcritas de manera literal para su posterior análisis.

El proceso de recolección de datos respetó las normas éticas establecidas por la Universidad del Salvador y fue aprobado por el comité académico correspondiente. Se garantizó la confidencialidad de los participantes, quienes otorgaron su consentimiento informado previo a la participación.

Análisis de datos

El análisis se llevó a cabo siguiendo los criterios de la metodología CQR [18]. El procedimiento incluyó las siguientes etapas:

- Codificación inicial: lectura detallada de las transcripciones para identificar unidades de significado, ideas nucleares.
- Construcción de dominios: agrupamiento de unidades en categorías preliminares.
- Refinamiento y consenso: discusión entre investigadores para consensuar las ideas nucleares, categorías y dominios.
- Frecuencia y saturación: identificación de la recurrencia de categorías en la muestra total.

- Validación: revisión cruzada con asesores metodológicos para fortalecer la confiabilidad.

Este enfoque permitió construir una estructura de dominios y categorías, que posteriormente fue utilizada para organizar los resultados y discutir sus implicancias en el marco teórico del acompañamiento educativo integral.

Consideraciones éticas

La investigación se enmarcó en los principios éticos de respeto, confidencialidad, consentimiento informado y no maleficencia. Se resguardó la identidad de los participantes, empleando códigos en lugar de nombres propios en las transcripciones y en el análisis. Asimismo, se enfatizó que la participación era voluntaria y que los participantes podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas a los 29 participantes permitió identificar una estructura organizada en dominios y categorías, siguiendo los criterios de la metodología CQR [18]. Estos resultados ofrecen una visión integral de las acciones, intervenciones, temáticas e impactos vinculados al dispositivo de acompañamiento educativo integral (AEI). A continuación de describen los dominios emergentes y categorías en cada uno de ellos [ver figuras 2 y 3].

Dominio 1: acciones iniciales preparatorias del dispositivo

Las entrevistas revelaron que la implementación del dispositivo se inicia con un conjunto de acciones preliminares orientadas a generar un clima de confianza y apertura.

Las categorías emergentes fueron:

- a. *Acercamiento y encuentro*: los acompañantes destacaron la importancia de

establecer un vínculo inicial basado en la escucha y la disponibilidad. Este primer gesto habilita la emergencia de la palabra y el reconocimiento del otro como sujeto singular.

- b. *Activación a partir de signos y situaciones*: las acciones iniciales suelen estar motivadas por la observación de señales específicas en la vida escolar —conductas disruptivas, cambios emocionales, dificultades académicas— que funcionan como «datos» a interpretar colectivamente.

- c. *Construcción de vínculo y confianza*: los acompañados subrayaron que solo pudieron abrirse en la medida en que sintieron que el acompañante ofrecía un espacio genuino de confidencialidad y respeto.

Dominio 2: acciones desarrolladas durante el acompañamiento

En el proceso propiamente dicho de acompañamiento emergieron las siguientes categorías:

- a. Mirar, atender y escuchar: los acompañados destacaron la diferencia cualitativa entre «ser escuchado» y «ser mirado en profundidad», lo que otorgó valor al encuentro como espacio de validación subjetiva.

- b. Disponibilidad y llegada: se señaló la relevancia de la disponibilidad psíquica y física del acompañante, su capacidad de «estar presente» más allá de la mera formalidad institucional. Se destacó la necesidad de la percepción del estudiante de dicha disponibilidad, el estar disponible y que el otro, un estudiante, lo registre como tal.

- c. Trabajo en equipo: los acompañantes remarcaron que el dispositivo no es un espacio aislado, sino que se sostiene en un entramado institucional donde docentes, preceptores y orientadores participan activamente con un gran sentido de complementariedad.

Dominio 3: intervenciones surgidas del dispositivo

El análisis mostró que el acompañamiento puede derivar en intervenciones específicas de distinto nivel [ver figura 4].



Figura 2. Resultados: dominios emergentes

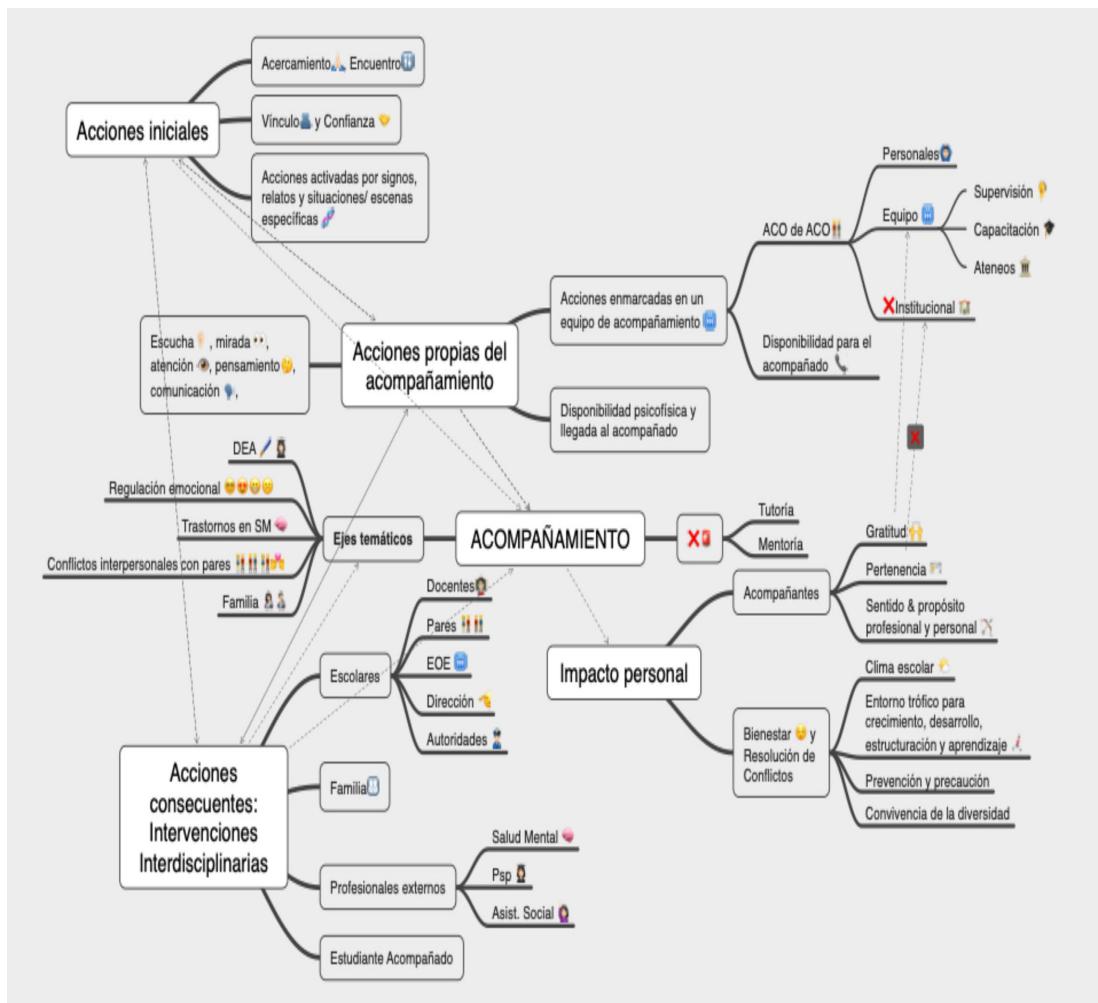


Figura 3. Esquema resumen de resultados de dominios y categorías relacionadas

- a. Intervenciones escolares: ajustes en dinámicas pedagógicas, mediaciones en conflictos o propuestas de proyectos colectivos e intervenciones con pares.
- b. Intervenciones familiares: reuniones con padres para abordar dificultades relacionales o emocionales emergentes, o bien activar intervenciones específicas que la familia debe llevar a cabo.
- c. Intervenciones con profesionales externos: derivaciones a psicopedagogía, psicología, y/o psiquiatría o servicios especializados cuando se detectaron situaciones de mayor complejidad, siempre con familia y tutores legales de por medio.

Dominio 4: ejes temáticos abordados en los encuentros

Las entrevistas evidenciaron que las temáticas trabajadas en el dispositivo fueron diversas, pero con una recurrencia clara en cinco grandes ejes:

- a. Conflictos interpersonales con pares: especialmente en torno a amistades y vínculos amorosos, señalados por los alumnos como temas de gran relevancia en su vida cotidiana.
- b. Relaciones intrafamiliares: los acompañados compartieron problemáticas relacionadas con tensiones con padres y hermanos, lo que muestra la importancia del dispositivo como espacio de elaboración vincular.
- c. Emociones y su regulación: ansiedad,

tristeza, enojo e impulsividad fueron emociones recurrentemente tematizadas, lo que subraya el papel preventivo del AEI en el desarrollo socioemocional.

- d. Dificultades académicas: si bien no fue el eje central, muchos encuentros incluyeron reflexiones sobre la organización del estudio, la motivación y el rendimiento escolar.
- e. Trastornos mentales emergentes: en algunos casos se identificaron síntomas compatibles con cuadros clínicos, lo que motivó derivaciones y acompañamientos complementarios.

Dominio 5: impacto personal de la participación

Uno de los hallazgos más significativos fue el impacto subjetivo positivo que el dispositivo generó tanto en los acompañados como en los acompañantes.

- a. En los acompañados, se destacó la vivencia de sentirse escuchados, reconocidos y contenidos en un espacio no prescriptivo. Muchos señalaron que el acompañamiento les ayudó a organizar sus pensamientos y emociones, a construir confianza en sí mismos y a proyectar sentido de vida.
- b. En los acompañantes, la experiencia se vivió como un proceso de aprendizaje y crecimiento profesional y personal brindando sentido y propósito a su tarea laboral escolar. Resaltaron que el dispositivo

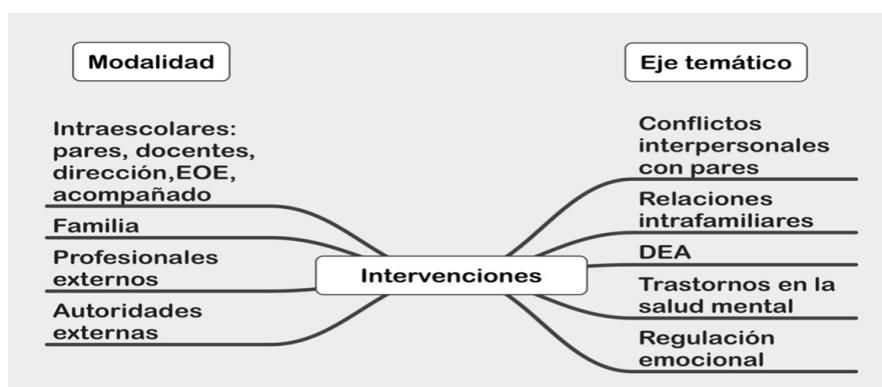


Figura 4. Intervenciones específicas en función de ejes temáticos

les permitió ejercer la función cometabolizadora, comprendiendo mejor las necesidades de los alumnos y transformando las dificultades en oportunidades de prevención.

Diferencias en las perspectivas

El análisis comparativo entre las percepciones de acompañantes y acompañados mostró diferencias relevantes.

- a. Los acompañantes tendieron a valorar el dispositivo en términos de su capacidad preventiva y organizativa dentro de la escuela.
- b. Los acompañados, en cambio, enfatizaron la dimensión subjetiva del encuentro, la confianza construida y el sentimiento de no estar solos frente a sus dificultades.

Esta diferencia en las percepciones confirma el carácter bidireccional y asimétrico del acompañamiento educativo integral: mientras que el acompañante ejerce la función de metabolizar y transformar, el acompañado experimenta el beneficio subjetivo de sentirse alojado en una relación que cuida y potencia su desarrollo.

La función cometabolizadora en acción

Los resultados permitieron constatar que la función cometabolizadora no es un constructo teórico abstracto, sino una realidad vivida en los encuentros. Los testimonios recogidos muestran cómo los adolescentes lograron dar forma a experiencias inicialmente caóticas o dolorosas gracias a la mediación del acompañante, quien «co-metabolizó» esas vivencias y experiencias y las devolvió en narrativas con sentido. Esta dinámica se expresó tanto en situaciones de conflicto interpersonal como en momentos de angustia subjetiva, evidenciando su valor preventivo y terapéutico.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el alcance y la pertinencia del

dispositivo de acompañamiento educativo integral (AEI) en el contexto escolar contemporáneo. La sistematización de acciones, temáticas e impactos evidencia que el acompañamiento no constituye un recurso aislado ni accesorio, sino una herramienta institucional clave para la prevención y el cuidado psíquico de los adolescentes.

La escuela como espacio preventivo

En primer lugar, los hallazgos confirman que la escuela es un escenario privilegiado para la prevención en salud mental. Tal como se señaló, un estudiante pasa más de 21.000 horas en la institución a lo largo de su escolaridad, lo que convierte a este espacio en un verdadero laboratorio de experiencias subjetivas, vínculos y aprendizajes. Los resultados muestran que, al implementar un dispositivo de acompañamiento, la escuela logra transformar la cotidianidad en un terreno de prevención, al detectar signos tempranos, ofrecer encuentros relationales de escucha profunda y generar intervenciones ajustadas a cada situación.

La función cometabolizadora como eje central

Uno de los aportes más significativos del estudio radica en la constatación empírica de la función cometabolizadora. Los acompañantes describieron cómo lograron alojar experiencias crudas de los adolescentes, procesarlas colectivamente y devolverlas con sentido. Esta dinámica encarna lo planteado por Benyakar [5] sobre el modelo de aparato psíquico y lo anticipado por Bion [6,7] en relación con la función de pensar. La función cometabolizadora se reveló no solo como un objetivo del modelo, sino como una práctica efectiva que posibilita la simbolización y evita la cristalización patológica de las vivencias disruptivas. Para la tesis en la que se basa este artículo, es una función de co-pensamiento [figura 5].

Además, los resultados coinciden con lo señalado por Martínez Ferreira [7], quien

subrayó que la figura del otro que sostiene y contiene es central para la metabolización psíquica en contextos de vulnerabilidad. En este caso, el acompañante educativo se constituyó como ese «otro» capaz de compartir el peso de la experiencia y devolverla elaborada.

Geometría del pensamiento y del lenguaje

El análisis de los testimonios también permitió profundizar en la noción de geometría del pensamiento y del lenguaje, propuesta como clave teórica de esta tesis. Los adolescentes manifestaron que el acompañamiento les ayudó a «ordenar sus pensamientos», «poner en palabras lo que sentían» o «ver las cosas de otra manera». Estas expresiones dan cuenta de un proceso que trasciende la mera verbalización: se trata de trazar configuraciones simbólicas que permiten reubicar la experiencia en un entramado de sentido y relacional.

La geometría del pensamiento y del lenguaje se revela, así, como un marco para comprender cómo las experiencias caóticas pueden ser reconfiguradas en formas simbólicas compartidas. Tal como sugiere la semiótica [15] el lenguaje no es solo un sistema de signos, sino un espacio de interpretación; se evidencia así que los significados se juegan en contextos de interacción. El acompañamiento educativo integral habilita ese espacio donde los lenguajes internos del adolescente —verbales, gestuales, emocionales— se entrelazan en figuras comprensibles, potenciando la simbolización y el crecimiento psíquico.

Prevención y precaución en salud mental

Los resultados también permiten subrayar la relevancia de las nociones de prevención y precaución. El acompañamiento funcionó como un dispositivo preventivo en tanto detectó tempranamente dificultades emocionales, académicas o vinculares, y generó intervenciones ajustadas.

Al mismo tiempo, operó bajo el principio precautorio [26], anticipándose a la cristalización de conflictos o trastornos, y derivando oportunamente a otros profesionales cuando fue necesario.

Esta dinámica preventiva y precautoria se diferencia de otros dispositivos escolares más centrados en la emergencia o en la urgencia (por ejemplo, los equipos de orientación escolar que abordan adolescentes ya con síntomas agudos e incapacitantes), al ofrecer un acompañamiento cotidiano, sostenido y relacional, donde cada alumno es considerado sujeto de cuidado y no solo destinatario de intervenciones puntuales.

La bidireccionalidad del acompañamiento

Otro hallazgo relevante es la constatación de la bidireccionalidad del acompañamiento. Mientras los alumnos experimentaron alivio, confianza y construcción de sentido, los acompañantes vivieron el proceso como un aprendizaje profesional y personal, dando sentido a su oficio de base, el enseñar un saber o materia específica. Esta mutua transformación confirma el carácter institucional y relacional de la función tutorial, y enriquece la noción de acompañamiento educativo integral como un proceso de co-construcción subjetiva.

La interdisciplina como horizonte

Finalmente, la investigación resalta la necesidad de sostener el acompañamiento en un marco interdisciplinario que, al mismo tiempo, tienda a la transdisciplina. La prevención en salud mental escolar no puede quedar circunscripta a especialistas externos ni a equipos reducidos: requiere la implicación de toda la comunidad educativa. El AEI muestra que es posible construir un entramado institucional en el que docentes, preceptores, directivos y profesionales trabajen juntos para co-metabolizar y co-pensar la experiencia adolescente, integrando saberes y perspectivas

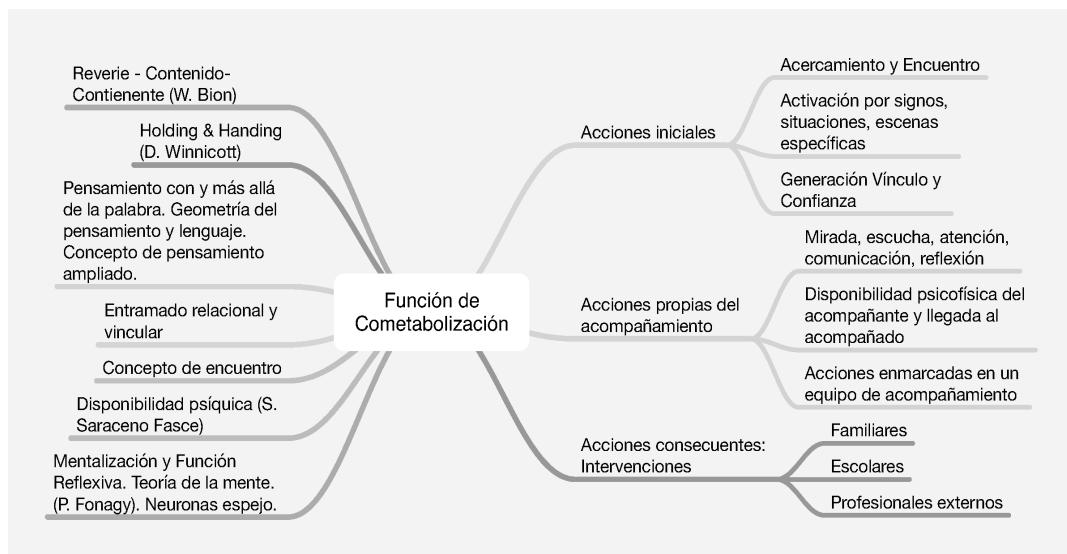


Figura 5. Articulación del marco teórico y acciones entorno a la función cometabolizadora

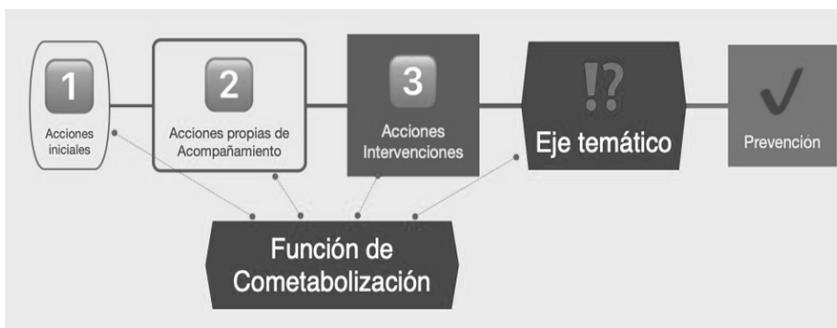


Figura 6. Dinámica preventiva en torno a las acciones del dispositivo de acompañamiento educativo integral (AEI)

Conclusiones

La investigación realizada demuestra que el acompañamiento educativo integral (AEI) es una herramienta decisiva para transformar la escuela en un espacio de cuidado, prevención y desarrollo integral de los adolescentes. La experiencia confirma que, cuando una institución educativa asume el acompañamiento como parte de su misión, se producen efectos concretos en la vida de los estudiantes: disminuye la soledad subjetiva, se organizan mejor los pensamientos y emociones, se favorece la convivencia escolar y se abren horizontes de sentido y propósito vital.

El AEI no se limita a contener problemas ya instalados, sino que actúa desde la prevención y la precaución, anticipando conflictos, detectando señales tempranas y ofreciendo respuestas adecuadas en tiempo y forma. El dispositivo funciona, además, como un espacio de simbolización donde las experiencias que inicialmente aparecen como caóticas o dolorosas encuentran forma, lenguaje y sentido.

Sin embargo, la potencia del modelo no se agota en la descripción teórica ni en la constatación empírica de sus beneficios. Su mayor valor radica en su aplicabilidad práctica.

En conclusión, el acompañamiento educativo integral no es únicamente un modelo teórico, sino un camino práctico para hacer de la escuela un lugar de encuentro, prevención y crecimiento. Su aplicación

requiere decisión institucional, formación específica y evaluación continua, pero los resultados muestran que es una estrategia potente para promover la salud mental y el desarrollo pleno de los adolescentes.

Referencias

1. Agustín. Obras de San Agustín. Tomo V. Tratado sobre la Santísima Trinidad. 3^a ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos; 1956.
2. American School Counselor Association. ASCA National Model: A framework for School Counseling Programs (4 th ed). Author; 2019.
3. Aristóteles. Sobre la interpretación. En J. Tricot, Traductor). Madrid: Gredos.
4. Bacon R. In: S. Maloney, Ed. & Trans On Signs . Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies; 2013
5. Benyakar M. Lo disruptivo y lo traumático [Ramos E, Taborda A, Madeira C, comps]. San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL; 2016.
6. Bion WR. Learning from Experience. London: William Heinemann; 1962.
7. Bion WR. Second Thoughts: Selected Papers on Psycho-Analysis. London: Heinemann; 1967.
8. Buconic F. Acompañamiento Educativo. Método Clínico. Madrid: Amazon KDP; 2022.
9. Buconic, F. El método clínico, su uso y transformación al servicio de la cultura del acompañamiento en entornos educativos. En: López González J, Martín Martínez L. coord. La potencia educativa de la relación: Actas del I Congreso Internacional. Madrid: Octaedro; 2023. pp. 39-41
10. Buconic F. El acompañamiento educativo más allá de la palabra. Madrid: Amazon KDP.
11. Buconic F. (2024). El acompañamiento educativo integral. Revista Consudec. (1219); 2024:12-18.
12. Canteros J, Beliveau O, Gutman M, Szeinann S, Rousseff E, Castelli J, Schimdt E, Corbo E, Temporetti F. Reflexiones psicoanalíticas sobre la función tutorial. Un trabajo de campo. Rev. IICE. 1997; 6(11): 50-55.
13. Castoradis-Aulagnier P. La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu; 2014.
14. Duns Escoto J. Quaestiones super Porphyrium. In Opera omnia, Vol. 1. Paris: Vives; 1891.
15. Eco U. Trattato di semiotica generale. 3^a ed. Milano: Bompiani; 1981.
16. Fodor J. The Language of Thought. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1975.
17. Fonagy P & Allison E (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. Psychotherapy (Chic) 2014;51(3):372-80. Doi: 10.1037/a0036505.
18. Hill C, Know S, Thompson B, Nutt-Williams E, Hess S, Ladany N. Consensual Qualitative Research: An Update. J Couns Psychol. 2005; 52(2):196-205. Doi: 10.1037/0022-0167.52.2.196
19. Martínez Ferreira S. Estudio de las fallas en la función co-metabolizadora en la estructuración psíquica: su incidencia en el aprendizaje y la socialización de escolares en contexto de pobreza [tesis de doctorado]. (Buenos Aires): Universidad del Salvador; 2017.
20. Martínez-Freire P. Wittgenstein y Fodor sobre el lenguaje privado. Anuario Filosófico; 1995 28(2):357-76. Available from: <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29822>
21. Organización Mundial de la Salud. La salud mental de los adolescentes. Organización Mundial de la Salud. Available from: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
22. Peirce Ch-S. Escritos filosóficos. Vol. 1. Mé-

- xico: Colegio de Michoacán; 1997.
23. Piaget J, Inhelder B. Psicología del niño (12 ed). Madrid: Morata; 1984.
24. Rizzolatti G, Sinigaglia C, Moreno Carrillo B. Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional (3ra reimpresión). Barcelona: Paidós; 2013.
25. Saraceno Face S. La disponibilidad del analista Persona, Presencia y Mutualidad. Buenos Aires: USAL; 2020.
26. Sotelo MI, Faz V, MiariA. (2014). Dispositivos y abordaje de la problemática de la violencia en el marco de la atención a la demanda en urgencias en salud mental: Una perspectiva psicoanalítica. *Anu Investig.* 2014; 21: 139-146. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994058>.
27. Tomás de Aquino. *Suma de teología* (3^a ed). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos; 1997.
28. Vygotsky LS. Pensamiento y lenguaje (Nueva edición). Buenos Aires: Paidós; 2010.
29. Wittgenstein L. Investigaciones filosóficas (Trad. A. García Suárez & U. Moulines). México: UNAM; 1988.