

## Sufrimiento psíquico y acompañamiento socioeducativo en la infancia y la adolescencia: una aproximación desde la acción reflexiva

*Psychic Suffering and Socio-Educational Accompaniment in Childhood and Adolescence: An Approach Based on Reflective Action*

Alejandro Martínez González\*

Recibido: 12 de enero de 2025 Aceptado: 28 de abril de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Martínez, A. (2026). Sufrimiento psíquico y acompañamiento socioeducativo en la infancia y la adolescencia: una aproximación desde la acción reflexiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 36–51. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.21171>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.21171>

### RESUMEN

Los informes de las organizaciones internacionales que tienen como propósito detectar y orientar la atención de las necesidades de la infancia y la adolescencia, coinciden en destacar el aumento de su sufrimiento psíquico y, por tanto, de la necesidad de reforzar su atención socioeducativa. Con el ánimo de contribuir a orientar el abordaje de dicha necesidad desde la práctica de la educación social, en este artículo se observan y describen teórica y reflexivamente un conjunto de seis dimensiones que atraviesan la constitución del universo psíquico de cada sujeto: la dependencia y la autonomía, la pérdida y el duelo, la demanda infantil, el acogimiento, la elaboración y el conflicto psíquico. La elección de las mismas se fundamenta en su relevancia para explorar y atender dicho sufrimiento desde el acompañamiento que ofrecen a niñas, niños y adolescentes los y las profesionales de la intervención social. Una relevancia que radica en el esclarecimiento y desbloqueo que genera su consideración y exploración en el estudio de cada caso y que el autor ha podido constatar durante su experiencia de más de diez años en tareas de supervisión de casos y equipos, de investigación y de formación de profesionales en recursos hospitalarios infanto-juveniles, residenciales de protección o comunitarios de salud mental. Este trabajo aporta también indicaciones sobre cómo observar estos aspectos en la práctica profesional cotidiana.

**Palabras clave:** acompañamiento; adolescencia; infancia; educación social; salud mental

### ABSTRACT

The reports of international organizations which aim to detect and guide attention to the needs of children and adolescents, coincide in highlighting the increase in their psychological suffering and, therefore, the need to reinforce their socio-educational attention. With the aim of contributing to orientate the approach to this need from the practice of social education, this article observes and describes theoretically and reflexively a set of six dimensions that cross the constitution of the psychic universe of each subject: dependence and autonomy, loss

\*Alejandro Martínez González

[0000-0002-0500-1366](https://orcid.org/0000-0002-0500-1366)

Universidad Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid (España)

[alejandromg@lasallecampus.es](mailto:alejandromg@lasallecampus.es)



and mourning, child demand, fostering, elaboration and psychic conflict. The choice of these is based on their relevance for exploring and attending to this suffering in the accompaniment offered to children and adolescents by social intervention professionals. A relevance that lies in the clarification and unblocking that their consideration and exploration generates in the study of each case and that the author has been able to confirm during his experience of more than ten years in tasks of supervision of cases and teams, research and training of professionals in hospital resources for children and adolescents, residential protection or community mental health. This work also provides indications on how to observe these aspects in daily professional practice.

**Keywords:** Accompaniment; Adolescence; Childhood; Social Education; Health

## 1. INTRODUCCIÓN

El acompañamiento socioeducativo a la infancia y la juventud, entendido como la labor del pedagogo de la Grecia antigua de “marchar al lado de” (Planella, 2008), forma parte de las prácticas profesionales que habitualmente se han desarrollado en los recursos de educación no formal con el objeto de “ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura” (Bruner, 2014, p. 64).

Entre los retos de este acompañamiento se sitúa el abordaje y la superación de las dificultades personales que dicha experiencia de inclusión social entraña. A este respecto, cabe destacar cómo, cada vez más, dichas dificultades se sitúan fundamentalmente en torno a dos variables: la desventaja socioeconómica y los problemas de salud mental (Evans-Lacko et al., 2024). Trabajos como los de Campodónico (2022) o Save the Children (2021) constatan, además, el hecho de que ambas están particularmente interrelacionadas: del conjunto de la infancia que padece algún tipo de problema de salud mental, el 52 % es de renta baja, el 39 % es de renta media y tal solo el 8 % de renta alta.

Frente a esta realidad, la profesión de la Educación Social —cuya labor incluye, de manera particular, el acompañamiento de las personas— ha centrado históricamente sus esfuerzos en la promoción y atención de la primera variable: la compensación y reducción de las situaciones de desigualdad o desventaja social y económica. Pero se ve cada vez más impelida a enfrentar de manera conjunta la segunda: el malestar y sufrimiento psíquico de los niños, niñas y adolescentes que reciben los apoyos que ofrece.

Así, junto a las labores más habituales de su ejercicio —como la atención a las necesidades básicas de salud, nutrición y educación; el apoyo en la adquisición de habilidades cognitivas, sociales, de apego, de pertenencia o de autorrealización; la compensación de déficits en conocimientos lingüísticos y académicos; la asimilación de usos socioculturales prosociales; el fortalecimiento de las redes sociales y comunitarias; o la consecución y gestión de recursos económicos (Bàrbara, 2009; Borg-Laufs, 2013; Herrera et al., 2022; Ruiz-Román et al., 2018; Seteenbakkers et al., 2017)— le corresponde ahora también prestar particular atención al padecimiento de trastornos y dolencias como la depresión, la ansiedad, la hiperactividad, las conductas agresivas y disruptivas (Cava y Musito, 2003), los déficits en el comportamiento prosocial (Huber et al., 2019), la escasez de recursos personales y habilidades sociales (Gutiérrez y López, 2015), las autolesiones (Universidad de Vic, 2022) o los intentos autolíticos (Orgilés et al., 2024), problemáticas que las investigaciones sitúan entre las más frecuentes en la población infanto-juvenil y cuyo incremento está alcanzando cifras preocupantes.

Al respecto de dicho incremento, llama la atención el comunicado emitido el 7 de abril de 2022 por la Asociación Española de Pediatría (AEP) en el que alertaba de que la pandemia había provocado un aumento de hasta el 47 % de los trastornos de salud mental en la infancia, según había detectado el Grupo de Trabajo Multidisciplinar constituido *ad hoc* junto con otras entidades como la Sociedad Española de Urgencias Pediátricas y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, y en la que informaba además de que los casos de ansiedad y depresión y los diagnósticos de TDAH se habían multiplicado por tres o cuatro desde 2019 (AEP, 2022).

También destaca la coincidencia de entidades como Save the Children (2021), la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016, 2021), la Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2021) o la Fundación ANAR (2023) en dar la voz de alarma ante este sistemático incremento de los problemas psíquicos en la infancia y la adolescencia, que en nuestro país alcanza ya al 14,4 % de esta población y que, sin embargo, parece haber cogido desprevenidos a los propios colectivos profesionales de los que se espera que pudiesen hacerle frente.

El mismo Consejo General de la Psicología de España (2024) reconoce, a este respecto, la falta de formación específica de los profesionales de atención primaria para atender trastornos mentales complejos. Y, a su vez, reclama la necesidad de establecer alianzas entre los y las profesionales de la salud y del ámbito educativo y social para garantizar su abordaje temprano adecuadamente.

Sin embargo, este último colectivo —el de los y las educadoras sociales— adolece, también y paradójicamente, de ese mismo déficit formativo. Basta señalar que de las 38 Universidades o Centros Universitarios que imparten la titulación de Educación Social en España, 28 (el 73 %) no contemplan en su plan de estudios ninguna asignatura específica sobre acción socioeducativa y salud mental. Y de los 11 restantes, sólo cuatro tienen asignaturas que se ajustan a esa nomenclatura, mientras que cinco hablan más en genérico de psicopatología y dos de trastornos de la conducta.

Así las cosas, en lo que corresponde a dichos graduados y graduadas, por más que asisten con frecuencia a la acuciante problemática descrita, se encuentran frecuentemente sin recursos ni capacidad para atenderla. Actitudes mostradas por los y las menores —como el rechazo, la ambivalencia, la ambigüedad, la confusión, la tristeza, el miedo, la inhibición, la desolación, la agresividad o la incoherencia— son habitualmente incomprendidas, desatendidas, descalificadas, prejuzgadas, menospreciadas o encasilladas en estándares clasificatorios precisamente por quienes deberían poder considerarlas fundamentalmente como expresiones de la subjetividad a abordar y atender en la acción socioeducativa. Al igual que tendría que ocurrir con las conductas ansiosas, autodestructivas, autolesivas, evitativas, violentas o inhibitorias, sobre todo cuando son incipientes u ocasionales.

Ante esta realidad y el conjunto de circunstancias que la acompañan, el presente artículo tiene el propósito de aportar orientaciones y marcos explicativos de las dimensiones que afectan a la construcción y el fortalecimiento del mundo interno y los recursos de cada sujeto desde la infancia. Busca mostrar de qué manera se pueden considerar desde la educación social para llevar a cabo la labor de prevención y contención del sufrimiento psíquico que se espera que pueda ser capaz de ofrecer.

Para ello se han tomado como referencia tanto aportes teórico-prácticos extraídos de literatura académica y científica, como los resultados obtenidos del análisis de las problemáticas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes identificadas a lo largo de los últimos diez años en diversos espacios: formación y supervisión de equipos socioeducativos en recursos de salud mental residenciales, comunitarios y hospitalarios; en recursos de protección de la infancia; y en proyectos de investigación sobre convivencia y violencia en entornos educativos.

Se trata, por tanto, de una sistematización que se podría enmarcar en la modalidad empírica cualitativa de investigación reflexiva que emprenden John Dewey y Donald Schön, caracterizada por tomar la experiencia como objeto de reflexión y análisis para la mejora de la práctica profesional (Attia, 2017; Ramón Ramos, 2013). En esta línea, se identifican y distinguen un conjunto de dimensiones —señaladas en otros trabajos (Martínez et al., 2024) y propias de la condición psicosocial de los sujetos— cuya consideración requiere partir de un enfoque subjetivista y no homogeneizador, capaz de no perder de vista la incertidumbre y el carácter único de cada caso a abordar (Schön, 1987). Una propuesta que, según lo manifestado por los y las profesionales que han participado en los espacios formativos y de supervisión referidos, ha resultado particularmente útil para orientar y mejorar los acompañamientos que vienen realizando a niños, niñas y adolescentes con comportamientos que podrían estar hablando de su particular malestar vital.

## 2. DIMENSIONES PROPIAS DEL UNIVERSO PSÍQUICO DE LOS SUJETOS

La infancia y la adolescencia son dos períodos con realidades y particularidades obviamente diferentes si las miramos desde la perspectiva específica del desarrollo físico. Sin embargo, desde hace tiempo existe cierto consenso en que la cognición infantil no evoluciona de manera secuencial por franjas etarias, sino que los niños y niñas, como los y las adolescentes “están constantemente modificando estructuras y adquiriendo nuevas habilidades” (Berk, 2001, p. 327). Por ello, la línea que las separa, en cuanto a sus necesidades psicoeducativas y de atención y contención emocional, es tan difusa y difícil de acotar que los aspectos a los que aludimos a continuación son aplicables a ambos períodos de forma indiscriminada. Teniendo en cuenta, eso sí, que será el criterio de los y las profesionales el que determinará su consideración en sus labores de acompañamiento, según las circunstancias, recursos, realidades y situaciones específicas con las que se enfrenten.

Comenzamos aclarando que, cuando nos referimos al universo psíquico, nos referimos al conjunto de fenómenos, particularidades, recursos, fortalezas, fragilidades y limitaciones que asisten a cada sujeto en particular y que condicionan el modo en cómo afronta las vicisitudes de la vida. Este universo, marcado tanto por factores externos como por dilemas internos, está siempre atravesado por el conflicto y es donde anida el sufrimiento que la intervención socio-educativa podría contribuir a paliar o reducir.

De la variedad de dimensiones que podemos señalar en la exploración de dicho mundo psíquico, en este trabajo se ha decidido prestar atención a aquellas que consideramos particularmente relevantes para la comprensión de las dificultades y expresiones desreguladas y dolientes que emergen con mayor asiduidad en la infancia y la adolescencia. Esta selección se presenta organizada en seis epígrafes: la dependencia y la autonomía, la pérdida y el duelo, la demanda

infantil, el acogimiento, la elaboración y el conflicto psíquico. Aunque, no obstante, caber señalar que partimos de la premisa de que se trata de un grupo de variables que tienen un carácter ineludiblemente interdependiente, por lo que es importante contemplarlas como constitutivas de un todo interrelacionado en su vinculación con la acción socioeducativa.

## 2.1. Dependencia vs. autonomía

Cuando Renè Spitz (1993) concluyó que la falta de atención y alimento afectivo podía conducir a los y las bebés a la muerte por marasmo, otorgó a la cuestión de la dependencia una dimensión de trascendental profundidad: cada vida humana se asiste para perdurar de otra vida humana, sin cuyo sustento afectivo queda amenazada. De este modo, la ambivalencia parece ya devenirnos de origen ante el par dependencia-autonomía. Aspiramos a valernos por nosotros mismos y, sin embargo, para cada paso que damos precisamos de la mirada, el reconocimiento y la aprobación de los otros. Sin testigos, sin acogimiento externo, las proezas se desvanecen. Las de los logros de superación de los niños y niñas, las de cada uno de nuestros actos de diferenciación y autoafirmación cotidianos, las que nos hacen sentirnos satisfechos con nosotros mismos. Todas ellas lo terminan de ser en la medida en que son reconocidas por quienes nos confirman en nuestra existencia. Ser parece implicar existir para alguien.

Y, sin embargo, nuestra presencia como sujetos también se desvanece en la medida en que queda sometida permanentemente a la demanda y la obediencia a esos otros a los que creemos necesitar para vivir (Pereña, 2013). El reto parece entonces situarse en conseguir estar con los otros valiéndonos de su asistencia, pero despojándonos de la sumisión y la obediencia, tanto la que padecemos como la que infligimos.

La dependencia es una variable directamente ligada a la infancia de cada persona, y la particular manera en que cada quién logra desprenderse de ella o permanece adherido a su influencia constituye una dimensión fundamental de su forma de ser. La diferenciación del sí mismo, de la que hablaba Bowen (1991), es una forma de referirse al logro de transitar este proceso, alcanzando la capacidad de tomar suficiente distancia de las figuras de apego y protección como para conducirse con un criterio propio.

Una persona puede lograr que su experiencia de dependencia hacia los demás no sea perjudicial en la medida en que se dote de recursos para afrontar la vida y sus avatares, lo que le permitirá desprenderse de las servidumbres que a menudo se le exigen a cambio. Estos recursos tienen que ver con la creación de su particular mundo interno: el que le permite preguntarse sobre sí mismo y sobre los otros, otorgándoles un estatuto de seres separados, a los que no necesita rendir pleitesía ni que poseer o doblegar.

La elección de relaciones dañinas y sumisas de pareja y amistad, así como el sufrimiento por el miedo y la angustia que llevan asociadas y a los que se asiste en el trabajo cotidiano con niños, niñas y adolescentes, tienen mucho que ver precisamente con las dificultades para transitar este nivel de trabajo personal.

Entre los propósitos habituales de las acciones socioeducativas, la disminución progresiva de la dependencia de las figuras nutricias se asocia al proceso de crecimiento personal, ya que se

considera que constituye un requisito para poder desenvolverse con seguridad y libertad en la vida. Por este motivo, suele recurrirse al concepto de autonomía, tal como lo hace la propia ley de educación actualmente vigente en España (Ley Orgánica 3/2020), que la incorpora como objetivo para que el alumnado logre atender tareas y actividades habituales (Art. 13), desenvolverse en el ámbito familiar y doméstico (Art. 17) o reflexionar por sí mismo (Art. 19).

Sin embargo, conviene precisar que el desarrollo del sujeto no tiene que ver con el tránsito de la dependencia a la autonomía, es decir, que no implica prescindir de la ayuda de otros, sino más bien saberse valer y acompañar de ellos. Vigotsky (1996) ya subrayaba la relevancia de este hecho en su análisis de los procesos psicológicos superiores, al identificar *la zona de desarrollo próximo* como aquella propia de cada persona que le permite alcanzar determinadas metas cuando cuenta con la ayuda de sus iguales o de las personas adultas.

Por ello, pensar al individuo y sus recursos desde una dimensión únicamente solipsista limita las posibilidades de comprenderlo en su complejidad. Si la necesidad que tenemos de los otros es intrínseca, entonces la cuestión con respecto a la autonomía no debería centrarse tanto en la posibilidad de prescindir de ellos, sino en el modo de dotarnos de su asistencia sin alienación. Este aspecto está estrechamente vinculado a la experiencia subjetiva de acogimiento, de la que hablaremos más adelante, y que, en la acción educativa, puede promoverse favoreciendo encuentros y posibilidades altruistas de dar y recibir ayuda, en pro de la emancipación y la transformación (Garcés et al., 2022).

Generar y dinamizar espacios para resolver las tareas escolares en parejas o grupos, promover programas de padrinazgo para el apoyo y fomento de la lectura u otras disciplinas entre aulas de diferentes cursos, apoyar iniciativas de mentoría o simplemente favorecer la ayuda mutua en diferentes contextos —como en las actividades deportivas, los patios escolares, las actividades de apoyo escolar, o las rutinas diarias en los centros residenciales de protección o reforma— son ejemplos de iniciativas con un gran potencial educativo, así como de contención y apoyo socioemocional. Estas acciones resultan especialmente relevantes para quienes participan de ellas y, en particular, para quienes se sienten particularmente desasistidos e inseguros para poder ocupar un lugar en la vida.

## 2.2. Pérdida, duelo y mundo interno

El proceso de diferenciación del sí mismo está íntimamente ligado al afrontamiento de la pérdida (Moneta, 2014), en el sentido en que uno se está separando de las figuras de cuidado desde que nace: dormir solo en la cuna, abandonar la lactancia, tomar el alimento con los propios cubiertos, asearse o llegar a vestirse por sí mismo. Una separación no exenta de conflicto interno, tanto por parte de quien recibe la atención como de quien la da, pues uno y otro se alimentan y acompañan emocionalmente de aquello que les liga y que, en cierta medida, da sentido a su existencia.

Es en esta dimensión afectiva donde realmente se pone en juego el hecho de la pérdida, la que abre la posibilidad de tomar las riendas de la propia vida, elaborando el coste que implica (Guillén et al. 2013). La pérdida más explícita, y a menudo la más temida, es la de la vida misma —la propia o la de quienes queremos—. A ella se han dedicado numerosos trabajos para el acompañamiento socioeducativo y psicoterapéutico de los que valerse para ayudar a superar el dolor que entraña. Sin embargo, la dimensión de la pérdida es mucho más amplia, pues está vinculada

a la necesidad que tenemos de los otros que, al tiempo, no siempre son quienes quisiéramos que fueran. Por ello, la dificultad del duelo guarda una estrecha relación con la dependencia y el proceso de confrontar la soledad que implica descubrir que uno mismo no puede ser sustituido en la toma de decisiones sobre su propia vida, y que no hay un saber para vivir que no pase por la construcción de un criterio propio.

En este tránsito, la soledad puede vivirse con mucha angustia y es entonces cuando puedenemerger fenómenos como las autolesiones, las crisis de ansiedad, las conductas violentas, el recurso a las drogas u otro tipo de pasos al acto que, en muchas ocasiones, ponen en juego un cuerpo que no se experimenta como propio.

Hacer el duelo requiere, así, de un mundo interno que se va armando desde la infancia, en la medida en que uno puede volver sobre su propia experiencia, tanto del sentir como del pensar, para darse existencia sin tener que recurrir constantemente a otro que le valide. Desde ahí se abre la posibilidad de abandonar aquello que, por más que de pertenencia y seguridad, daña o simplemente no se quiere.

En la práctica de la intervención socioeducativa, se contribuye a este proceso mediante la identificación y fomento de los recursos que cada sujeto posee o puede desarrollar para sostenerse ante la falta: la lectura, la escritura, la expresión artística, la actividad física, la familia o las amistades, por ejemplo. Elementos, todos ellos que los propios niños, niñas y adolescentes destacan como particularmente valiosos para su bienestar (UNICEF España, 2024) y que constituyen importantes asideros a los que acudir para afrontar y elaborar las pérdidas, evitando quedar paralizados frente a ellas.

### 2.3. La demanda infantil

Como ya hemos comentado, la infancia es el periodo vital inevitablemente más atravesado por la dependencia. La vida del infante pende de sus figuras de cuidado, quienes ostentan simultáneamente un poder tanto de protección como de daño sobre él, alimentando una paradójica asociación entre ambos aspectos: “Únicamente podemos sentir la protección a través del miedo que infunde el supuesto protector. Daño y protección terminan así confundidos” (Pereña, 2021, p. 138). De este modo, el sujeto corre el riesgo de permanecer atrapado en una constante y reiterada dependencia de figuras que le dañan en su frustrada búsqueda de figuras que le protejan, en tanto en cuanto no logra discriminar entre unas y otras. Una circunstancia que se puede observar de un modo particularmente explícito en la intervención socioeducativa con adolescentes que se integran en agrupaciones delictivas esperando recibir a cambio protección y amparo.

Sin necesidad de llegar a tales extremos, lo cierto es que el singular modo de haber vivido la dependencia —y, por asociación, la fragilidad, el desamparo, el cuidado o su falta— dejará en cada persona una particular marca, una inscripción de precarias maniobras de búsqueda de acogimiento a las que recurrirá cuando sienta que se le interrumpe la existencia. Maniobras que tenderá a repetir en cuanto se sienta invadida por cierta desazón, especialmente ante situaciones imprevistas, cuando se confunde la soledad con el abandono y emerge la desvitalización, el malestar corporal o el rechazo a los semejantes, a los que al tiempo que les necesita, rechaza por esa misma sensación de supeditación (Pereña, 2021).

Es habitual que, en esos momentos atravesados por la ansiedad, niños, niñas y adolescentes procuren garantizarse la asistencia ajena mediante la exigencia de la presencia de un otro que se haga cargo de ellos a través de rabietas o recriminaciones más o menos desmesuradas. Manifestaciones que no hacen más que dar cuenta de la dificultad que tienen para articular adecuadamente su demanda de cuidado.

La demanda infantil puede entenderse, así, como aquello que repetimos de forma irreflexiva en cada encuentro con los otros que nos son significativos, especialmente cuando nos sentimos interrumpidos y desvalidos. “Ya estoy otra vez en esto”, solemos decirnos, o “no entiendo por qué siempre acabo haciendo lo mismo, aunque sé que no me hace bien o no hace bien a los que me rodean”. Una forma de repetición que tiende a confirmarnos en nuestra impotencia y nuestra desgracia, y merece un detenido pensar si lo que se busca es salir de la infantilización que implica estar siempre pendiente del lugar que nos dan los otros, en lugar de preguntarnos sobre el lugar donde les colocamos.

Para este pensar los espacios y oportunidades de acompañamiento social y educativo pueden resultar especialmente útiles en la medida en que favorezcan contextos en los que pensarse y expresarse.

Sirva como indicador en tales circunstancias que la demanda infantil cursa siempre como queja o exceso de reclamación: hazte cargo de mi vida. Se puede identificar en el hecho de que la persona parece estar en un permanente paso al acto, en una acción precipitada y no pensada, que se explica por la particular manera en que, a lo largo de su vida, se ha aferrado a los otros y ha afrontado la soledad que implica enfrentarse a la vida.

Salir de esta demanda primaria, —aunque sabemos que, como humanos, nunca llegamos a superarla del todo— supone abandonar la posición pasiva de dependencia y adoptar una posición activa. En el marco de la labor educativa a la que venimos refiriéndonos, se podría contribuir a ello invitando a las personas con las que se interviene a formularse algunas preguntas sobre el tipo de relación que establecen con los otros: ¿Qué lugar creen que han ocupado en el mundo de los demás? ¿Hubo alguien ahí para escucharlos? ¿En quién se apoyan para contener su angustia? ¿Cómo se han sentido en la infancia o la adolescencia? ¿Qué tan pendientes están del lugar que les dan los otros? ¿Qué lugar les dan ellos?

La acción reflexiva a la que inducen estas cuestiones puede ser promovida por los y las educadoras sociales en espacios de encuentro como tutorías o asambleas de grupo. Estos espacios permiten a quienes participan en ellos observarse en el tipo de relación que establecen con los otros y reflexionar sobre lo que esperan de ellos y por qué. De este modo, se facilita la identificación de los precarios mecanismos de victimización y exigencia a los que recurren para reclamar su asistencia y procurar así superarlos.

## 2.4. El acogimiento

La respuesta a las cuestiones que acabamos de enunciar nos conecta directamente con lo que entendemos por acogimiento, interpretado como una experiencia de cuidado que parte del reconocimiento del misterio que cada ser humano representa para los demás. Una premisa que nos ayuda a poder acercarnos a los otros desde el respeto, el reconocimiento, el amor y la distancia necesaria.

Acoger implica dar un lugar a aquel o aquella de quien uno se acompaña, interrogándose por su devenir, interesándose por su deseo, sus dificultades y su demanda. No necesariamente para satisfacerla, pero sí para escucharla y comprender la necesidad que la sustenta. Se trata de una práctica que, en lo micro, interpela a las personas adultas que se hacen cargo de los niños y niñas desde su nacimiento; y, en lo macro, a la propia sociedad. Y su falta, tanto en un nivel como en el otro, puede dejar poderosas secuelas.

La falta de la experiencia de acogimiento, por ejemplo, puede llevar a vivir a los otros y su demanda como algo insoportable, que conduce a eludirles con el rechazo, la superficialidad o el aislamiento. La falta de experiencia de acogimiento limita nuestros recursos para poder escuchar, para reconocer las necesidades de las personas que nos acompañan y para poder atenderlas. La falta de experiencia de acogimiento nos hace temerosos y desconsiderados frente a los otros y sus necesidades. Y todo esto ocurre porque nos priva de referentes y vivencias de generosidad y entrega al servicio de la vida en común. Algo trascendental para vivir pudiendo recibir y dar, sin vincular directamente esa experiencia con la deuda.

John Bowlby y Mary Ainsworth en sus investigaciones sobre el apego identificaban una correlación entre la construcción de la seguridad del niño o la niña y el placer de sus figuras nutricias en su cuidado, indicando la importancia de que se produzca el disfrute de ambas partes en su relación (Wallin, 2015). Lo que nos permite subrayar la conexión entre la experiencia de dar y recibir acogimiento. Una idea a la que ya se refería el propio Spitz en sus trabajos experimentales sobre las relaciones afectivas (Giardini et al., 2017), y que bien puede servir para reivindicar la calidez y el placer en el cuidado como clave trascendental del acompañamiento socioeducativo.

No obstante, en esta dimensión cabría también preguntarse sobre cómo el acogimiento se pone en juego en la propia sociedad en su conjunto y sobre la huella que deja su carácter cada vez más individualista, excluyente, temeroso, desconfiado y segregador. ¿Qué tipo de vida le ofrece a los niños, niñas y adolescentes una sociedad que no acoge?

Y también en cómo está presente en el diseño y organización de los recursos y actuaciones que se llevan a cabo desde la educación social, a sabiendas de su frecuente infradotación y provisionalidad. ¿Qué dimensión real de acogimiento ofrecen? ¿Cuánto se detienen en el cuidado específico de cada persona? ¿Cuánto se las homogeneiza? O ¿Cuánta desconfianza y rechazo albergan? Detenerse a revisar estas cuestiones ya por sí mismo puede contribuir a la mejora del acogimiento que se puede ofrecer.

Acoger desde la labor de acompañamiento podemos concluir que requiere de una constante escucha a cada niño, niña o adolescente, tanto de lo que dice como de lo que no dice. Lo que entraña una labor de observación continua. En este sentido, cabría indicar que el o la profesional siempre tiene algo que hacer en su cita con él o la menor: observar, escuchar, hacerse preguntas y dar lugar. Para esta acción nunca es tarde, y cabe pensarlo así sobre todo cuando muchos de los niños, niñas y adolescentes a los que se atiende en el sistema de protección padecen la herida y las consecuencias que entraña su falta: la de no poder sentirse ni sentir a los otros más que como carga o amenaza.

## 2.5. La elaboración

La elaboración sería la dimensión que, considerando los aspectos ya mencionados, abre la posibilidad de hacer del encuentro un espacio de contención en el que construir vínculos donde la pregunta sobre el daño que podemos llegar a hacer o tolerar nos acompañe. Se trata del proceso por el cual el sujeto se piensa y lo hace procurando reconocerse en su existencia y en su modo de actuar. Su falta se manifiesta corrientemente con la victimización, pues conduce a situar la causa de los males propios por fuera de uno mismo: el otro siempre tiene la culpa.

Para que se produzca la elaboración ha de darse lo que Peter Fonagy entiende por la función reflexiva, que definía como la capacidad de darse cuenta y atribuir significados a la propia vida psicológica, diferenciándola de la de los demás (Marrone, 2001). También requerirá de lo que Wallin describe como mentalización, que interpreta como “el esfuerzo consciente de conferir sentido a nuestra experiencia” (2015, p. 209) para dotarnos de una cierta coherencia interna que nos lleve a no sentir la existencia propia como fragmentada o irreal. Constituye, podríamos decir, un modo de hacerse cargo de la propia existencia en el que el sujeto puede escucharse en su angustia, reconocer su fragilidad, verla en el otro, y descubrir dónde está su posibilidad.

Conviene aclarar, eso sí, que, en cualquier caso, la elaboración, que siempre es de la separación y de la demanda infantil, es una experiencia subjetiva, imposible de estandarizar. No hay un ideal, un modelo al que ajustarse, un patrón que seguir. Hay una particular vivencia a la que cada uno o una da forma y sentido según sus propios recursos y que, probablemente, nunca estará del todo concluida.

Propiciarla, en cualquier caso, es una posibilidad que tiene en el acompañamiento socioformativo una especial cabida, en la medida en que sea capaz de albergar con asiduidad un diálogo y una escucha que contribuya a que las personas a las que convoca se puedan ver en sus propias limitaciones e imposturas. Contribuir a la elaboración desde la educación social pasaría por aprovechar cada ocasión que lo permita para pensar y pensarse, antes, durante o después de la actividad o tarea en la que se encuadra su intervención. Lo que ayuda a los y las menores a hacerse cargo de sus propios actos y abandonar la queja permanente, la reclamación a los y las demás y sus formas de actuar y padecer en consecuencia.

## 2.6. El conflicto psíquico

La integración reflexiva del conflicto psíquico que implica vivir es el punto de partida y de cierre del conjunto de dimensiones que acabamos de describir. Francisco Pereña lo define así:

Bien podríamos llamarlo el conflicto que es cada sujeto, el conflicto entre el empuje a vivir y el no saber de raíz cómo, entre anhelar al otro y destruirlo, entre formar parte del mundo que nos hemos dado como pertenencia y no poder formar parte de él, entre la demanda de amor y el resentimiento. (Pereña, 2019, p. 176)

Se trata, en definitiva, del conflicto propio de los sujetos y de su condición de seres dependientes de figuras que les asistan. Nos habla del no saber cómo vivir, fruto de una falta de instinto, así como de una falta de plena racionalidad, a la que ya se refería Kant (2010), y que nos impide

actuar sin dudar. Nos conduce a estar inevitablemente atravesados por la angustia que emana de ese propio no saber. En el intento de resolver algo de dicho conflicto interno habitualmente recurrimos a maniobras débiles, inestables e inefficientes para eludirlo. En la infancia y la adolescencia esas maniobras se concretan frecuentemente en la melancolización, en la actividad sin freno, en la inhibición o en pasos al acto —como la búsqueda de la confrontación, la humillación, o el recurso al odio y la crueldad—. También cabría aquí la dependencia de figuras de daño y cuidado. Acciones todas ellas a las que ya nos hemos referido y por las que podríamos decir que se distingue nuestra propia subjetividad frente al reto de vivir.

El conflicto psíquico será, por tanto, una condición permanente de cada persona, a la que conviene atender si queremos saber del sentido de su conducta. Es de lo que nos habla en todo momento el modo de actuar de cada cual. Su identificación, tanto en el otro como en uno mismo, podríamos decir que habría de ser el principal propósito del acompañamiento socioeducativo, pues en su reconocimiento y esclarecimiento radica la oportunidad de cada sujeto de la intervención de tomar las riendas de su vida.

Donde es más fácil identificarlo es en las contradicciones, adhesiones irreflexivas e incoherencias con las que nos conducimos cotidianamente, y que son fruto de ese no saber y al tiempo del no querer saber de ese no saber. Rechazar o maltratar lo que se tiene, buscar y desear lo que daña, ofender a quien te acoge, mostrar sumisión frente a quién te ningunea, son todos ellos actos cotidianos u ocasionales que nos hablan de dicho conflicto. Como educadores y educadoras identificarlas en los sujetos a los que acompañamos y hablar de ellas abre la posibilidad de contactar con su fragilidad y acogerla. Darles a pensar la posición sintomática que albergan es siempre una oportunidad para favorecer su elaboración.

### 3. CÓMO CONSIDERARLAS EN SU CONJUNTO EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO

La relación de las dimensiones descritas, así como su interconexión, atraviesan el universo complejo propio de cada niño, niña o adolescente, y de su relación con ellas se pueden deducir sus fortalezas y dificultades para enfrentarse a la vida. En la labor de acompañamiento que llevan a cabo los y las profesionales de la educación en recursos residenciales, programas de apoyo, reinserción o capacitación, así como cualquier otro perfil que actúa como dinamizador o asistente en actividades de ocio y tiempo libre o en recursos específicos de atención a necesidades educativas especiales, un aspecto trascendental será su capacidad para identificarlas en cada persona con la que se trabaja.

La teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1982) enunciaba un principio, el de equifinalidad, que puede resultar útil para fundamentar la máxima de no uniformidad de la que recomendamos partir en este trabajo: compartir una dolencia, un diagnóstico o un estándar clasificatorio, del tipo “alumnado con conductas disruptivas”, no implica que todo el que la ostente haya realizado el mismo camino, haya asistido a las mismas circunstancias o las haya vivido de la misma manera. Y, por tanto, siendo que no es uniforme su realidad, tampoco podemos uniformizar su acompañamiento. Un acompañamiento que consideramos que debe consistir fundamentalmente en contribuir, mediante la observación, la escucha, la promoción de la ayuda mutua (Planelles, 2008) y el acogimiento, a la adquisición y el fortalecimiento del mundo interno de cada

sujeto. El mundo que se genera en el hecho de poderse ver y sentir uno mismo en relación con los otros (Pereña, 2013), para lo cual se precisa la creación y promoción de intimidad, de un campo de experiencia propio en el que encontrarse y contactar con el deseo.

Las limitaciones de cada persona para la construcción de dicha intimidad tienen que ver, normalmente, con su vivencia subjetiva de la invasión o el abandono, de la falta de acogimiento y de la dependencia. Se manifiestan en la dificultad para armar criterio, para darse un lugar, para separarse, para desear, para identificar el daño, para demandar y para participar en la vida grupal. También en el recurso a la sumisión y a la falta de contención de la agresividad. Unas dificultades que se acrecientan cuando el orden colectivo deja de cumplir su función de soporte abandonando los rituales de paso y debilitando las redes solidarias y de apoyo entre iguales que solía albergar.

En ese sentido, la mercantilización y el individualismo extremo al que nos avoca nuestro modelo socioeconómico funciona también como obstáculo para el duelo y la elaboración en la infancia y la juventud. Contribuye a su enclaustramiento, a la adicción a las pantallas y los videojuegos, el aumento de los déficits de atención, de la hiperactividad, de la ansiedad, de la depresión, del trastorno disocial, de los trastornos de la conducta alimentaria, así como de los alarmantes índices de medicalización que padecen (Save the Children, 2021).

Por ello, efectivamente, un modo de dotar a los niños, niñas y jóvenes de recursos que fortalezcan su capacidad para crear mundo interno y les ayuden a lidiar con el mundo externo y a salir de la dependencia y la demanda desorganizada que aboca a las consecuencias descritas sería —como ya vimos que recomendaban la OMS o Save the Children— contribuir a la creación y refuerzo de su red social y activar recursos de formación, sensibilización y tratamiento de sus dificultades. Todo ello junto con la promoción de sus posibilidades, de manera que se sientan y se piensen como sujetos activos y responsables de sus vidas y del modo en que se colocan frente a ellas. Algo que se puede lograr mediante la realización de actividades grupales de todo tipo, en las que se favorezca la asunción y resolución de tareas, la reflexión colectiva y el encuentro productivo con los otros.

En este proceso de acompañamiento socioeducativo conviene, en cualquier caso, no perder de vista el hecho de que cuanto mayor abandono, voracidad o invasión hayan sufrido los y las niñas y adolescentes por parte de sus figuras de cuidado, posiblemente mayor dificultad tendrán para superar la dependencia, pues más debilitada puede estar su capacidad de creación de intimidad. Y cuando es así, corren mayor riesgo de quedar anclados en el infantilismo y en el miedo y la agresividad (Pereña, 2011). Precisamente por esta circunstancia es muy importante procurar acompañar sin invadir, de manera que la creación de intimidad se facilite con experiencias que contribuyan a la separación y a la incorporación de recursos personales que ayuden a desplazar la angustia de dependencia (Winnicott, 2008). La clave del buen acompañamiento profesional radicará aquí en abrir la oportunidad de hacer experiencia de pertenencia, de toma de conciencia sobre uno mismo, de legitimación de la subjetividad, y, sobre todo, de contacto con el deseo propio y el sentimiento de ser merecedor de amor (Rücke, 2020).

Estas recomendaciones han de tomar en consideración, evidentemente, las variables contextuales, económicas, familiares o relacionales de los sujetos a los que se acompaña (como recomiendan, entre otros: Castro et al., 2012; Ruiz-Román et al., 2018; Martínez-González, 2021; Sánchez y Dávila, 2022; o Alsarrini et al., 2022) así como prestar especial atención al hecho de

construir y preservar redes de apoyo capaces de incluir a la familia, a los grupos de iguales y a la comunidad. Un propósito relevante a este respecto es el del fomento de las amistades, propiciando encuentros que constituyan oportunidades para confrontar, dejar de defenderse y mejorar el mundo en el que habitan.

Encuentros en los que, a los y las profesionales, lo que les corresponde es practicar la observación para identificar los recursos, necesidades y dificultades que los niños, niñas y adolescentes muestran cuando están con los otros. ¿Son capaces de estar solos? ¿Se aíslan? ¿Se dan un lugar entre los ellos? ¿Dan cabida a los demás? ¿Son invasivos? ¿Buscan la presencia y la asistencia del adulto? ¿Cómo resuelven el encuentro? Estas preguntas pueden servir de guía para ese trabajo.

También será importante que promuevan y cultiven el pensamiento reflexivo sobre la acción. Que activen “la vigilancia sobre nuestra propia actividad pensante” a la que se refería Freire (2004, p. 33), mediante la práctica de un diálogo que cumpla la función de mentalización y contribuya a que quienes participan en las actividades propuestas se expresen y se interroguen sobre el sentido de su realidad, sus pensamientos, actos, preocupaciones e ilusiones. Las reuniones individuales, las sesiones grupales y los encuentros informales son situaciones idóneas para que este diálogo se pueda dar. Dotar estas convocatorias de periodicidad, así como favorecer que se puedan producir bajo demanda, contribuirá también a garantizar espacios que funcionen como refugio o lugar seguro, de libertad, de contención de situaciones de crisis y de desahogo para reducir o limitar los pasos al acto.

Como decía un testimonio de una niña de 15 años recogido en el informe de Save the Children (2021): “es importante que podamos hablar de cómo nos sentimos” (p. 37). No se puede sintetizar con más sencillez lo más nuclear de su necesidad. Y, sin embargo, sigue siendo lo que más cuesta encontrar en las propuestas técnicas de intervención que se les ofrecen.

#### 4. CONCLUSIONES

Considerando todo lo expuesto, podemos concluir esta acción reflexiva subrayando el importante papel que pueden llegar a tener los y las profesionales de la acción socioeducativa cuando su intervención con la infancia y la adolescencia se orienta a observar, escuchar, pensar y atender la demanda y la precariedad de cada sujeto en particular. Y también de interesarse por sus dependencias, sus pérdidas, sus duelos, su demanda infantil, su necesidad de cuidado y su conflicto psíquico.

Una compleja labor al servicio de la elaboración que se precisa para afrontar y habitar con deseo y distancia el mundo, y que requiere de los y las educadores sociales un serio compromiso con la formación y el trabajo personal, ya que ver al otro en su precariedad obliga a no olvidarse de la propia, y saber de ello ayuda a no confundirse ni precipitarse.

En esta tarea, los equipos profesionales o interdisciplinares en los que se integran estos profesionales juegan también un papel nuclear. Ellos deben constituir el soporte necesario para poder tomar distancia y facilitar el desahogo que se requiere para no quedar desbordado por las difíciles situaciones que padecen los y las menores, o por las que ellos mismos llegan a provocar en su día a día (Martínez y Zamanillo, 2022). En este sentido, cumplen además una importante función los espacios de supervisión, que protegen de las inercias clasificadorias e interpretativas

en las que derivan la sobrecarga y la dificultad de afrontar la tarea, y con las que se corre el riesgo de excluir, desoír, descalificar, prejuzgar o minimizar.

Podemos afirmar, finalmente, que acompañar es dar lugar, acoger, y, por tanto, escuchar. Acciones que, por sí mismas ya ayudan a contener y reducir el sufrimiento psíquico de quien las recibe. Hacerlo aporta, al tiempo, una vivencia cuya huella constituye una referencia genuina para el bienvivir. Nada que esté fuera del alcance de la Educación Social; solo hace falta sensibilidad y conocimiento para distinguir lo que realmente es importante. En este trabajo compartimos con ese propósito lo que hemos aprendido de la experiencia y la sabiduría de otros. Por el bien de lo que nos traemos entre manos, confiamos en que pueda ofrecer alguna luz al respecto.

## REFERENCIAS

- Alsarrani, A.; Hunter, R.F. & Dunne; L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. *BMC Public Health*, 22: 2420, 2-37. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14776-4>
- Asociación Española de Pediatría (2022, 7 de abril). *La pandemia ha provocado un aumento de hasta el 47 % en los trastornos de salud mental de los menores* (nota de prensa). <https://bit.ly/4iVdwSa>
- Attia, M. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1300068>
- Bàrbará, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de jóvenes extutelados. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 42, 61-72. <https://bit.ly/4fepW4C>
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall.
- Bertalanffy, T.E. (1982). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Alianza Editorial.
- Borg-Laufs, M. (2013). Basic Psychological Needs in Childhood and Adolescence. *Journal of Education and Research*, 3(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.3126/jer.v3i0.7851>
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Paidós.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Campodónico, N.M. (2022). Aproximaciones sobre la salud mental de la infancia y adolescencia hoy: una revisión sistemática. *Veritas & Research*, 4(2), 113-127.
- Castro, F.J.; García, E.; Castro, M.; Monzón, J.; & Martín, F.V. (2012). Salud mental: infancia, familia y cuidados. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 1, 11-24.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68. <https://bit.ly/4fa4ao>
- Consejo General de la Psicología de España (2024, 9 de octubre). *La EEP insta a actuar por la salud mental infanto-juvenil*. Infocop. <https://bit.ly/3PmcAZy>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Fundación ANAR (2023). *Informe Anual Teléfono/Chat ANAR 2022*. <https://bit.ly/3Dgldh>

Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2021). Suicidios España 2021. Observatorio del suicidio en España. Avance 19/12/2022. <https://bit.ly/4iw8V8R>

Garcés, M.; Miño-Puigcercós, R.; Neut, P.; & Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12.

Giardini, A.; Baiardini, I.; Cacciola, B.; Maffoni, M.; Ranzini, L.; & Sicuro, F. (2017). *René Arpad Spitz. El desarrollo psíquico del niño*. Salvat.

Guillén Guillén, E.; Gordillo Montaño, M. J.; Gordillo Gordillo, M. D.; Ruiz Fernández, I.; & Gordillo Solanes, T. (2013). Crecer con la pérdida: el duelo en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 493-498. <https://bit.ly/49xifW1>

Gutiérrez Carmona, M. & López, J.E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 20 Cuatrimestre, 42-58. <https://bit.ly/3Bsqu9a>

Herrera, D.; Ruíz-Román, C.; Bernedo, I.; & Creciente, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: Una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía Social*, 41, 15-27. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01)

Kant, E. (2010). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Tecnos. (Original publicado en 1784)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340 de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/4gxAZY5>

García, L.; Orellana, O.; Pomalaya; R.; Yanac, E.; Orellana, D.; & Sotelo, L. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en psicología*, 14(2), 17-26.

Martínez-González, A. (2021). Líneas pedagógicas para la mejora de la convivencia escolar. En Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Ed.), *Reconciliación. Tendiendo puentes* (pp. 219-240). Mira Editores.

Martínez-González, A., & Zamanillo-Peral, T. (2022). Equipos profesionales, conflicto y complejidad en la intervención social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 12, 19-32. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24085>

Martínez-González, A., Rodríguez, A. & Álvarez, A. (2024). Claves y consideraciones para el acompañamiento socioeducativo a la infancia y la juventud. En Salvador Jiménez, A. et al. (Coord.) *Educar para la felicidad* (pp. 100-108). Editorial Dykinson.

Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. Psimática Psicología Clínica.

Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Rev. Chil Pediatr*, 85(3), 265-268. <https://bit.ly/3ZRuXvu>

Organización Mundial de la Salud (2016). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias en el nivel de atención de salud no especializada*. Versión 2.0. <https://bit.ly/4ffE65E>

Organización Mundial de la Salud (2021). Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: Estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar. Resumen ejecutivo. <https://bit.ly/3ZCwPXY>

- Orgilés, M., Morales, A., Piqueras, J.A., Marzo, J.C. & Espada, J.P. (2024) *Problemas psicológicos en la infancia y adolescencia. Centro de Investigación de la Infancia y la Adolescencia*. Universidad Miguel Hernández. <https://bit.ly/3ZtbakQ>
- Pereña, F. (2011). *Incongruencias. Una reflexión autobiográfica*. Síntesis.
- Pereña, F. (2013). *De la angustia al afecto: un recorrido clínico*. Síntesis.
- Pereña, F. (2019). *Cómo pensar la clínica del sujeto*. Síntesis.
- Pereña, F. (2021). El amor y la fuerza. A propósito del fantasma sadomasoquista. En Colina, F., Desviat, M. y Pereña, F. *La razón de la sinrazón* (pp. 113-163). Enclave.
- Planella, J. (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Ramón Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *División académica de educación y artes, enero-junio*, 27-32.
- Rücke, A. (21 de septiembre de 2020). A propósito de Carmen. Reflexiones psicoterapéuticas para el trabajo de acogimiento en centros de protección de menores. *Sentia*. <https://bit.ly/4a5OSKH>
- Ruiz-Román, C., Molina, L., & Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de Secundaria en desventaja social. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 453-474. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8011>
- Sánchez, E. & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Save the Children (2021). Crecer saludable (mente). *Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Save the Children. <https://bit.ly/4fKZUWI>
- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (2024, 26 de junio). España enfrenta una crisis de salud mental en jóvenes: el suicidio, la primera causa de muerte no accidental. <https://bit.ly/40muQYU>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Spitz, R. (1993). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1965).
- Steenbakkers, A., Van Der Steen, S. & Grietens, H. (2018). The Needs of Foster Children and How to Satisfy Them: A Systematic Review of the Literature. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0246-1>
- UNICEF España (2024). *La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes. Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024*, UNICEF España. <https://bit.ly/4227jxH>
- Universidad de VIC (2022, 12 de mayo). El 58 % de jóvenes de entre 12 y 18 años ingresados por problemas de salud mental se autolesionaban. <https://bit.ly/420y4mr>
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallin, D. (2015). *El apego en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y Juego*. Gedisa. (Original publicado en 1953).