

El acompañamiento pedagógico como actividad dialógica

José M.^a Martínez Beltrán*

Just do it (hazlo), dice el maestro zen, y es que esa acción que a veces despreciamos por su aparente ineficacia es la que nos proporciona la clave de lo que es dar un paso y vivirlo. Tal vez despreciamos esa pequeña acción dudando de sus resultados porque queremos un final exitoso, y por no darnos cuenta de que es en la propia acción donde comienza el resultado.

(M. Almendro, *Psicología y psicoterapia transpersonal*)

El compositor musical escribe melodías para un instrumento o para la voz..., pero no los deja solos en la partitura, elabora todo un acompañamiento de base con el resto de los instrumentos. Dicho acompañamiento da el soporte, el cuerpo de armonía y la tonalidad, sin los cuales el instrumento o la melodía permanecerían sin alcanzar la plena realización sinfónica.

Cada persona es como esa melodía que se inicia, se amplía, da lugar a variaciones y llega a su plenitud. Para recorrer ese proceso necesita acompañamiento de otras personas que le dan soporte, cuerpo de conocimientos y valores, tonalidad cultural y social dentro del ambiente en el que vive.

* Profesor emérito del Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas «San Pío X», Madrid.

Los procesos de la modernidad no siempre ayudan a construir a la persona; se dan con frecuencia fenómenos de despersonalización, disonancias familiares y sociales que obligan a cada persona a vivir de acuerdo a normativas culturales, sin concederle el privilegio y el derecho de llegar a ser ella misma en todo su despliegue de posibilidades. A lo más que se le permite llegar es a una «solidaridad mecánica» –en términos de E. Durkheim– cuyo resultado final es la anomía, la falta de dirección moral, ya que la sociedad no se la proporciona por falta de acompañamiento.

Tratándose de acompañamiento pedagógico, tenemos que optar por una de las posibilidades de tratamiento, dejando de lado aspectos tales como el acompañamiento clínico e individual, de gran interés para la función tutorial que se realiza en la escuela. Así que nos centraremos por esta vez en la orientación grupal o tutoría grupal.

En la plataforma de una clase de niños y niñas, el educador con una percepción clara se percata de que quienes tiene delante no son la causa, sino el resultado de una sociedad con sus características peculiares. Esos niños obedecen a pautas adquiridas que están tan interiorizadas que llegan a constituir –en término de D. Riesman– *patrones de la personalidad*. ¿Qué impulsa a un niño o niña de 8 años a «exigir» a sus padres que las zapatillas deportivas deban ser las más caras del mercado? Detrás de este impulso está la televisión, los compañeros, los criterios que se oyen..., es algo así como la revelación de todo el sentir de la sociedad de consumo.

El peso de los paradigmas sociales nos obliga a creer muchas cosas por tradición, nos fabrica el catálogo de las verdades estables, impone los estereotipos cognitivos, nos proporciona los sistemas seguros sin someterlos a examen, incluso convierte los absurdos en verdades triunfantes... En expresión de Edgar Morin¹, a veces somos víctimas del *imprinting cultural*, o sea, de los imperativos cognitivos que eliminan todo aquello que se

¹ Morin, Edgar, *Les sept savoir nécessaires à l'Éducation du futur*, Senil, París (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona 1999.

puede contestar. Tratándose de niños, dichos paradigmas penetran en sus conciencias sin posibilidad de discernir sobre su verdad o mentira.

Así es como A. Touraine², en su obra *Crítica de la Modernidad*, introduce el concepto de **rol social**, entendiendo por tal la serie de deberes o responsabilidades que la persona debe ejecutar y por la cual restringe el pensamiento propio, la libertad, la iniciativa y creatividad propias. Acompañar a los alumnos tiene, según esta consideración, un cometido importante: hacerles crecer en su autonomía personal, en la novedad de sus roles sociales, en el desempeño de su propia iniciativa individual y grupal.

De aquí surge un primer motivo de acompañamiento, pues la presión social requiere una cautelosa creación de conciencia capaz de ir analizando, en la medida de su comprensión, todo aquello que oscurece la clara captación de las ideas y principios de vida.

«Se requiere la formación del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a dirigir su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación»³.

TODO ACOMPAÑAMIENTO PARTE DE LA BASE DEL AMOR

Ocurre con frecuencia en el campo de la educación: el nuevo maestro entra en su clase y se le deja a su suerte; el nuevo director toma su cargo y se le supone la ciencia del buen hacer; el o la orientadora ocupan su despacho y se cierra la puerta suponiendo que todo lo que allí ocurra será correcto y de elevada profesionalidad. Con todo, este proceder descansa sobre hipótesis débiles, ya que el proceso de mejora y superación de un profesional no se puede pensar que ocurrirá necesariamente.

² Touraine, A., *Crítica de la Modernidad*, Ed. Temas de hoy, Madrid 1993.

³ Beck, U., *La sociedad del riesgo*, Paidós, 1998.

Tratándose de alumnos, el acompañamiento quiere llevarles hacia comportamientos personales y sociales de convivencia y respeto cada vez más ajustados y ricos en expresión. Cada individuo tiene una condición de sujeto social de derechos y deberes, pero esa misma condición lleva consigo un discurso y aprendizaje del amor humano, basado en un estilo pedagógico de la ternura, sin la cual todo intento de educación en la democracia y la ciudadanía se quedará corto de miras y de logros.

En los años en que tuve que estudiar los diversos autores y escuelas de Psicoterapia y *Counseling*, uno de los aspectos que despertaban la curiosidad era el porcentaje de éxito en los casos que cada escuela se atribuía. Al final fue C. Rogers quien nos disipó la curiosidad: todas las escuelas coincidían en que «si se asegura la empatía», el acercamiento y la confianza del «cliente», cualquier método de acompañamiento podía tener buen resultado.

La *educabilidad* que se predica del ser humano es lo que le da su propia grandeza. Y es educable en todos los aspectos: físico, cognitivo, afectivo, social..., pero necesita realizarla en compañía, con ayuda de otros, acompañado de quien tiene una intención de conducir su proceso hacia buen término de realización. Dicho acompañamiento no tiene por qué conducir al mismo resultado con cada individuo, sino llevarlo hacia la realización original y a la posibilidad de novedad constante y de retomar la línea de su crecimiento cuando se aleja de ella.

ACOMPañAR REQUIERE TRAZAR UN DISEÑO DE PROYECTO PERSONAL

Uno de los objetivos que todo sistema educativo persigue es el de dotar a los niños de todas aquellas competencias que acompañan el desarrollo personal, la orientación de su vida escolar, así como las implicaciones sociales y familiares. Esto es todo un «entrenamiento» que dispone a cada sujeto a trazar su diseño de *proyecto de vida*.

El documento del MEC titulado *Definición y selección de competencias*, de enero de 2006, las define como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Es una propuesta de síntesis entre el «saber» y el «saber hacer», que se orienta hacia la obtención de resultados de alto valor personal o social, la aplicación de los mismos a diversas situaciones y en diversos contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas superar con éxito exigencias complejas.

Lo anterior requiere acompañamiento de los alumnos en la adquisición de competencias básicas que permitan orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Esto obliga a reconsiderar la importancia de los contenidos curriculares y a concederles el privilegio de ser componentes del acompañamiento de que estamos hablando.

El enfoque integrador de los aprendizajes curriculares supera el simple hecho de aprender y los coloca como instrumentos de crecimiento y madurez humana. De ahí que las orientaciones del MEC se expresen de esta manera: al finalizar la enseñanza obligatoria, que el alumno pueda *«alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente»*.

Todo esto nos lleva a subrayar la importancia del educador como «acompañante», sin más, sin ser psicólogo, ni orientador especialista. Su acción educativa es capaz de configurar la vida social y personal de sus alumnos. Siempre hay un requisito: la propia toma de conciencia de su papel, de los recursos de que dispone y de las posibilidades de estructurar comportamientos, mentes, corazones y relaciones sociales.

PERFIL DE LA INTERACCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO

El Consejo Escolar del Estado puso de relieve la acción tutorial y orientadora en el ámbito educativo, indicando que no se debe limitar a ser un instrumento para canalizar académicamente las aspiraciones de los alumnos, sino que adquiere un significado de mayor trascendencia, al servir de ayuda y de guía al alumno para que él mismo construya su propio desarrollo individual. Tanto el *Plan de acción tutorial* del centro como el *Plan de orientación educativa*, se emplazan en el contexto «dialógico» o interactivo de la educación.

Si se trata de acciones selladas con el término anterior, quiere decir que en la acción de acompañar entran siempre tres dimensiones: quien acompaña, quien es acompañado, y el «diálogo» o espacio creado en el que la relación tiene lugar. Por esta razón nos fijamos ahora en tres rasgos que requiere el hecho de acompañar: *la dotación de la empatía, el gobierno de la responsabilidad y el despertar de la conciencia reflexiva.*

La dotación de la empatía

La primera característica del «medio» en el que se desarrolla la educación –dígase acompañamiento o tutoría– es que sea un ámbito en el que la empatía tenga su lugar e impregne toda acción y relación.

En estos años tiene un gran cartel –y espero que una gran eficacia– toda la terminología de D. Goleman⁴. Quizá no sea tanta la novedad para quien conoce al completo el movimiento de la psicología humanista de K. Rogers⁵. Sin embargo, es mejor que haya coincidencias y aplicaciones que nos lleven al concepto de empatía y a su pedagogía. En ambos autores encontramos expresiones como:

⁴ Goleman, D., *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona 1995. *Inteligencia social*, Kairós, 2006.

⁵ Rogers, K., *Libertad y creatividad en educación*, Paidós, Buenos Aires 1974. *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, 1978.

*Capacidad de ponernos en el lugar del otro. Capacidad de escuchar los sentimientos reales subyacentes al mensaje verbal.
Escucha activa. Confianza en el organismo humano.*

Cuando el adulto acompaña al menor, toda su persona puede actuar de espejo en el que se *reflejan* los comportamientos, las actitudes e incluso los sentimientos. Es buen maestro quien consigue hacerse entender con una mirada, un gesto, una palabra... ya que el reflejo del lenguaje y del meta-lenguaje permite establecer una interacción emocionalmente adecuada. De esa forma consigue el educador regular de modo constante el *feedback* emocional que es al mismo tiempo *sugestión, orientación y motivación*, componentes cualitativos del acompañamiento.

Podrá objetarse que el funcionamiento de un grupo es algo distinto del de un individuo. Y es cierto. Pero también que un grupo es una persona moral, con muchas características comunes en comportamientos y reacciones a las de cada persona. Los dos términos entran en juego: capacidad de crear un estado de armonía, redes informales en las que cada individuo se siente bien, y puede maximizar la excelencia del funcionamiento personal y grupal, ya sea en los módulos de comportamiento físico, mental o social.

La empatía no se refiere en exclusiva a los sentimientos, es una manera de ser y de actuar. El encuentro educativo –y por extensión el encuentro interpersonal– permite considerar a la persona como potenciador de nuestros actos y serlo al mismo tiempo respecto al otro. Es el poder de la conciencia: *se va estructurando* en la relación y ella misma *estructura* al otro por virtud de la relación. Quien acompaña a un niño o adolescente, no tiene que preocuparse de llevarlo de la mano, basta con saberse en relación mutua.

María Munné y Pilar McCragh⁶, en su delicado libro *Los diez principios de la cultura de mediación*, destacan los rasgos del mediador: humildad,

⁶ Munné, M. y McCragh, P., *Los diez principios de la cultura de mediación*, Graó, Barcelona 2006.

imparcialidad, independencia ante los conflictos y paciencia. Podemos pensar en términos de su actividad y destacar que el componente empático se acompaña de normativas pedagógicas: la concreción en sus deseos e indicaciones; la oferta y demanda de soluciones a los problemas; la presencia constante y cercana; la sensibilidad equilibrada. A veces nos encontramos utilizando parecidos términos en la educación y en la empresa; así lo hace Harry Levison⁷ cuando escribe sobre el líder como analista.

Para Goleman, los siete ingredientes claves del aprendizaje son:

- Confianza.
- Curiosidad.
- Intencionalidad.
- Autocontrol.
- Relación.
- Capacidad de comunicar.
- Cooperación.

En ese aprendizaje se incluyen los contenidos, las actitudes, los comportamientos, y todo el bagaje que el alumno debe adquirir en su devenir persona. Si quien acompaña posee esa riqueza personal, no hay duda de que su acción tendrá la influencia que se espera.

Además, la actual preocupación por las situaciones de violencia escolar nos lleva a compartir con los alumnos nuestra propia capacidad de mediar y acompañar. No son pocos los centros que ponen su acento en la formación de alumnos mediadores en situaciones de conflicto. Es una magnífica oportunidad para hacer madurar a un gran número de alumnos por la toma de conciencia de su propia *responsabilidad*. Éste es el segundo rasgo de la relación de acompañamiento.

⁷ Harry Levison, «The leader as analyst», en: *Harvard Business Review Facebook*, 1976.

El gobierno de la responsabilidad

Responsabilidad, capacidad de responder de sus propios actos y de aquellos en los que de una u otra manera está uno implicado o comprometido. En la vida ordinaria es una de las características más necesarias para el buen funcionamiento social. Con frecuencia surgen las quejas: poca responsabilidad en el trabajo, en la familia, en la ciudadanía, etc. Pero hay que notar que los lamentos, muchas veces, llegan tarde, presuponen una educación que no siempre se da y que, por tanto, requiere todo un proceso, como lo exige el proceso de llegar a ser libre.

En la evolución de los niños y adolescentes damos por supuesto que muchos de sus comportamientos están sujetos a las «leyes» culturales. A nadie extraña que las leyes de la motivación, por ejemplo, se cumplan casi de modo predeterminado: desde un enfoque «atribucionista», un alumno atribuirá casi siempre sus éxitos a su capacidad y esfuerzo; y sus fracasos, a la mala suerte, a que alguien le ha confundido, a que «esa pregunta es la que no había estudiado»... El acompañamiento mediador conoce bien esas relaciones causa-efecto, pero trata de ir creando en el alumno una conciencia clara de su realidad y del *realismo de los enfoques sobre la motivación, el éxito y el fracaso*. De su comprensión y aceptación depende en gran parte la responsabilidad individual.

Podemos considerar la responsabilidad como una actitud de base que puede manifestarse en la expresión del o de los compromisos concretos; *el compromiso es quien realiza o da forma a la responsabilidad*. Para H. E. Hatt³ (1972), la responsabilidad es «ser-en-el-autoconocimiento» y «ser-en-la-autodeterminación». Y el *compromiso* es su concreción en las acciones; su cultivo puede tornar a las personas *diferentes y mejores* a como se muestran en los marcos cotidianos, normalmente *sistémicos, egocéntricos* y *estrechos*, precisamente por fortalecer su *capacidad de soberanía personal*.

³ Hatt, H. E., *Cibernética e imagen del hombre*, Martínez Roca, Barcelona 1972.

La cultura actual, acusada de originar el *pensamiento débil*, más dado al manejo de impresiones que de razonamientos, más al juego de opiniones que de documentación, a la estructura impresionista que a los esquemas mentales coherentes, es el resultado y consecuencia de la globalización⁹. Entre otras acepciones, *pensamiento débil* quiere indicarnos el pensamiento sin construir; una memoria llena de contenidos curriculares, pero carente del soporte de razonamiento rico en matices que logra madurar en cada uno de los estadios requeridos por la edad y la psicología evolutiva. El «pensamiento-memoria» no se hace responsable de su propia estructura ni funcionamiento; lo que predomina en él es la repetición y el sometimiento a las reglas de las falsas atribuciones, antes mencionadas, de las causas que llevan al éxito o fracaso; pero nunca a la interiorización de comportamientos y relaciones con el esfuerzo, el método, los esquemas mentales.

A medida que el educador acompaña al alumno en la construcción de su pensamiento, lo hace hábil para la responsabilidad sobre los propios actos, sean éstos mentales o de cualquier tipo. La estructura mental adecuada favorece la percepción detallada y abierta, permite relacionar las cosas y las personas de mil maneras, y dichas relaciones ayudan a implicarse en las situaciones de una manera responsable: «responder» a la llamada de las situaciones.

Quien acompaña a los alumnos, sabe bien que para organizar comportamientos se deben manejar, modificar, regular otros factores: *la familia y el medio*. Muchos comportamientos de alumnos cambian cuando interviene la familia o cuando se le cambia de lugar y relación con otro compañero, se le pone en una situación nueva, etc. Los comportamientos surgen de modo espasmódico debido, a veces, a factores inesperados; *lo bueno del educador es que sea capaz de preverlos y organizarlos*.

⁹ Herrán, A. de la, *Hacia una educación evolucionista. De la globalización a la humanización*, Hergue, Huelva 2002.

Herrán, A. de la, y Muñoz, J., *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*, Editorial Dilex, Madrid 2002.

Si afirmamos que el acompañamiento es una actividad dialógica, también lo es el juego de responsabilidades. El educador tiene su responsabilidad, sabe responder a situaciones tan variadas como las que ocurren en una escuela en el diario devenir. Su actitud es de respeto a la responsabilidad de cada alumno, nunca de suplantarla; cada persona tiene su «espacio profesional», si bien el educador debe controlar de modo consciente y maduro el desarrollo del alumno en el suyo propio. No es tarea fácil ya que exige gran madurez, equilibrio afectivo, análisis de situaciones e intervenciones hechas desde el amor pedagógico y desde la firmeza educativa.

El despertar de la conciencia reflexiva

El tercer rasgo del perfil de la situación de acompañamiento podemos llamarlo el «despertar de la conciencia reflexiva». Todo comportamiento tiene siempre dos vertientes: una es *el contenido* mismo del comportamiento; la otra es *la conciencia* del mismo, de sus causas, consecuencias y demás circunstancias. Toda persona tiene la gran facultad de *conciencia tética* (de tesis), es decir, de volver sobre sus pensamientos, acciones y formas de trabajo, para realizar sobre ellos un análisis y la posible modificación de los mismos.

Desde la psicología cognitiva, hemos podido reflexionar sobre la *intencionalidad metacognitiva* del educador, que se centra en los procesos de los alumnos y en favorecer el conocimiento de los mismos. Entendemos por *metacognición la capacidad del individuo para conversar consigo mismo sobre su propio funcionamiento mental*. Ésta es la esencia de esa *conciencia tética* que da a la persona la capacidad de establecer el *lugar de control* dentro de sí mismo, sin permitir que sus comportamientos sean controlados desde la estimulación externa. Al educar la conciencia, proporcionamos al individuo la posibilidad de realizar tantos actos de interiorización como quiera, sabiendo que de ellos dimana la *fuerza de maduración y de regulación del sí mismo*.

Quien acompaña en la estructuración del pensamiento y de la conciencia, puede encontrar su metáfora en la construcción: damos un primer paso en el *reconocimiento* de los sentimientos, de las reacciones, tanto de los educadores o padres como de los mismos niños. Sin ese conocimiento no se puede seguir construyendo el edificio. Un segundo paso implica el *control de los sentimientos*, de las reacciones que, aunque se afirme su dificultad de control se puede conseguir por la educación. Hay una tercera planta en este edificio: es la *capacidad de comunicar los sentimientos* y de comunicarse con los demás aprendiendo a leerlos, a intuirlos, a deducirlos a partir de las señales. Y el edificio se completa con el ejercicio de saber *solucionar los conflictos* que surgen y que siempre tienen un componente emocional¹⁰.

En la construcción de la conciencia del alumno, hay que distinguir el grado de evolución en cuanto al *apego-desapego* de cada uno respecto a las figuras paternas. Las situaciones de dependencia/autonomía, de percepción egocéntrica/percepción descentralizada, condicionan los procesos de crecimiento en sentido positivo o negativo. El acompañamiento requiere, por parte del educador, una atención específica, teniendo en cuenta que el desarrollo del niño es *sociocognitivo*, es decir, que está presidido por *percepciones, sentimientos, pensamientos, intenciones, personalidad, yo y relaciones sociales*.

¿Adónde nos lleva la educación de la conciencia reflexiva? Entre otras cosas, a dar al individuo la capacidad de reinterpretar de modo continuo su propia experiencia. Las experiencias sólo lo son cuando hay reflexión sobre los hechos que las componen. El aprendizaje, la vida familiar, las relaciones entre compañeros, son contenidos a los que el educador puede dar sentido y ayudar a los alumnos a interpretarlos: son la interiorización.

¿Cómo se realiza la interiorización? Ésta es, ante todo, un *proceso interno, individual y constructivo*. Por otro lado, la interiorización requiere la presencia del adulto, ya que consiste en elevar los niveles de *complejidad*

¹⁰ Gallego, María José, *Educación a los hijos con inteligencia emocional*, PPC, Madrid 2006.

de comprensión a los cuales el niño no llegaría sin la ayuda del mediador. La interiorización es, por tanto, un proceso «intra» e «interpsíquico». Éste es el doble movimiento de la adquisición de conceptos y significados. Estamos de nuevo en el dominio de la conciencia reflexiva.

Jean Yves Fournier¹¹, en su obra *À l'École de l'Intelligence*, indica: «Es un hecho que la inteligencia contribuye a la construcción de la personalidad entera: personas que confían en su propia inteligencia adquieren una apertura de espíritu y una dimensión personal con nada comparable que llega a influir sobre todo comportamiento social. Por eso hay que luchar para que la escuela se preocupe de la inteligencia de quienes educa».

Tomamos la inteligencia como proceso de construcción que incluye el conocimiento de la misma por parte del sujeto. *Conocer la forma de conocer*, es la conciencia del conocimiento. El término «conciencia» es complejo y los enfoques sobre la misma nos llevan de un extremo a otro del conocimiento: desde las explicaciones fisiológicas hasta las metafísicas. Es el doble sentido de *conciencia de nosotros mismos* y de la *conciencia reflexiva* o conocimiento del estado interior que en nosotros producen las percepciones exteriores.

Es el saber que acompaña a la actividad psíquica y la hace presente a sí misma. Gracias a ese saber, el sujeto *siente que siente, conoce que conoce, sabe que sabe, y se puede saber a sí mismo*. Para ella, existir y tener conciencia de existir son la misma cosa. En otros términos, la gran ley ontológica de la conciencia es la siguiente: *La única manera de existir es para la conciencia tener conciencia de que existe*. (J. P. Sartre, *L'imagination*) Como señaló X. Zubiri¹², «conciencia es el acto o estado en que se hace patente la presencia a uno mismo y que implica por ese mismo hecho la distinción entre: *sujeto consciente, objeto conocido, acto de conocer*».

¹¹ Fournier, Jean Y., *À l'École de l'Intelligence*, ESF, París 1999.

¹² Zubiri, Xabier, *Sobre la esencia*, SEP, Madrid 1963.

La conciencia es un momento del pensamiento: aquello sobre lo que se dirige, lo transforma, le hace existir y le da significado. Es sinónimo de acción y de libertad. Husserl nos hace recordar que la estructura fundamental de la conciencia es la intencionalidad, es decir, *la propiedad de todo acto de conciencia de estar referido a algo*, a un objeto o al mundo entero, bajo el control de un yo unificador. Ese objeto puede ser uno mismo, en cuyo caso hablamos de conciencia de conciencia: «la conciencia es el conocimiento inmediato y directo de su propia existencia, condición, sensaciones, operaciones mentales, etc.», y también es «el conocimiento interno que cada cual tiene de la bondad o maldad de su conducta, intenciones, carácter, junto con la obligación de hacer aquello que es bueno» (P. Fabra, 1977).¹³

De las once propiedades atribuidas a la conciencia por G. E. Edelman¹⁴, vista como un proceso neurobiológico, me quedo con la *flexibilidad*. Se refiere al valor adaptativo de la conciencia en el sentido de que es *a través de actos de conciencia* como se hacen asociaciones entre pasado y presente o asociaciones con señales nuevas no previamente conectadas entre sí, lo cual está en la base de los procesos de aprendizaje y memoria.

El reconocimiento de mi yo o «sí-mismo» es un acto supremo de la conciencia. El yo y su reconocimiento es la construcción «funcional» que nos diferencia del resto del mundo y crea la individualidad. No me cabe ninguna duda de que la construcción del yo se hace en nuestro cerebro en un proceso que se actualiza todos los días en el contacto de nuestro cuerpo con el mundo y con la identidad cambiante de nosotros mismos, al mirarnos cada mañana al espejo.

Ese mirarnos al espejo es la metáfora de la *conciencia tética*: aquella que puede convertir, todo cuanto en ella tiene lugar, en *tesis*. Todo puede ser

¹³ Fabra, P., *Gramática catalana. Prefaci de Joan Coromines*, Teide, Barcelona 1977.

¹⁴ Edelman, G. E. y Tononi, G., *Comment la matière devienne conscience*, Odile Jacob éd., G. E., 2000.

estudiado: lo que uno sabe, el sentido de saberlo, el cómo se adquirió, la utilidad o significatividad de lo aprendido... Cada día podemos ver en ese espejo nuestras percepciones, logros o fracasos; ellas y ellos explican la adquisición de innumerables hábitos y costumbres, base de buena parte de nuestras personalidades individuales. Quizá, abundando en el pensamiento de Leibniz (1646-1716), la preocupación del educador debería ser hacer que los niños piensen sobre su propio pensamiento, algo así como darles la oportunidad de ser filósofos de su propia existencia.

Para Maturana¹⁵, en *El árbol del conocimiento*, la vida ordinaria, la de todos los días, es una filigrana de coordinación conductual; el acoplamiento social está regulado por la conciencia y lo mental, y en ambos radica todo el dinamismo. El fenómeno inédito de lo mental y de la conciencia de sí mismo, se pueden considerar como *la experiencia más íntima de lo humano*.

Todo lo dicho sobre la conciencia y su posible construcción, constituye un hecho psicológico elemental y fundamental, pero requiere la educación de la mirada interior.

Hasta aquí, la reflexión pudiera parecer algo distante de lo que es la realidad de los niños, adolescentes, de la escuela, de la familia. Sin embargo, personalmente lo siento como algo muy cercano, incluso muy posible de realizar. Un alumno que se ve instado a realizar un ejercicio cualquiera de Matemáticas, de Conocimiento del Medio... se encuentra con la necesidad no sólo de hacer y aprender algo, sino con la de saber cómo, con qué método o estrategia; luego la instancia del mediador le requiere para analizar su acto mental en las capacidades ejercitadas; y además, la demanda se hace más fuerte cuando el mismo mediador le pide que reflexione sobre qué ha aprendido al «aprender o realizar» tal ejercicio. Esta última exigencia le obliga a interiorizar, a buscar en su conciencia la aplicación de lo aprendido a otras situaciones, a penetrar en los significados de lo aprendido para su propia vida.

¹⁵ Maturana, H., *El árbol del conocimiento*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile 1996.

ALGUNOS SUBRAYADOS PARA EL BUEN ACOMPAÑAMIENTO

El acompañamiento pedagógico se realiza en la totalidad de relaciones educador-educando.

El arte del acompañamiento está en la *regulación de situaciones de enseñanza y aprendizaje*, dirigidas desde la intencionalidad orientadora del mediador. Las intenciones deben presidir cada acto educativo, y abarcar algo más que el simple contenido para llegar a lo significativo: lo que cada alumno aprende al estudiar una lección.

La intención educativa está dirigida a *movilizar todos los recursos*, por parte del educador y en beneficio del alumno: saberes, métodos, actitudes, saber hacer, esquemas motores, esquemas de percepción, de evaluación, de anticipación y de decisión.

Para acompañar, primero hay que *conocer los esquemas de pensamiento*, las estructuras disponibles de las personas, las posibilidades de transferencia de lo aprendido a otras situaciones y el posible seguimiento de todas ellas.

Acompañar es, por tanto, todo un ejercicio de toma de conciencia. El educador necesita conocer los procesos mentales propios para poder orientar los del alumno. En ambos casos estamos hablando de la *metacognición* o, en otros términos, *meta-conciencia*. Todos los contenidos de aprendizaje tienen su importancia siempre que movilicen la toma de conciencia de procesos y significados. La *conciencia reflexiva* es el núcleo de donde dimana la progresiva maduración de los individuos.

Nos hemos centrado en el acompañamiento pedagógico dentro del ámbito de mayor incidencia formativa como es la escuela y el educador. Él es

quien más tiempo está con los alumnos, quien mejor los conoce, quien puede tener mayor influencia en sus personas. Hay otros muchos aspectos en el acompañamiento: el acompañamiento personal, el vocacional, el clínico... que desbordan el objetivo propuesto.

Y para no terminar con una frase redonda, dejo al lector estas 30 palabras para que él mismo saque su propia conclusión:

modernidad	dirección moral	autonomía	amor
ternura	empatía	proyecto personal	competencia
escucha activa	responsabilidad		atribución
soberanía personal		pensamiento débil	metacognición
espacio profesional	experiencia		interiorización
<i>flexibilidad</i>	conciencia reflexiva		mirada interior
transferencia	acompañamiento.		