

January 2006

El vínculo profesor - estudiante Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista

Jose Luis Meza Rueda

Universidad de La Salle, Bogotá, vacademi@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Meza Rueda, J. L. (2006). El vínculo profesor - estudiante Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42), 74-80.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El vínculo profesor - estudiante

Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista¹

Jose Luis Meza Rueda²

*"Considerad la obligación que tenéis de **ganaros el corazón de los discípulos**, como uno de los principales medios para moverlos a vivir cristianamente."*

JUAN BAUSTISTA DE LA SALLE, MEDITACIÓN 115, 3.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL VÍNCULO DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

La educación es un proceso eminentemente dialógico y relacional por su naturaleza comunicativa, ontológica y antropológica. Cuando hablamos de procesos dialógicos-relacionales estamos hablando por lo menos de tres elementos: el *ego* (*yo*), el *alter ego* (*tú*) y la relación misma. Aunque los dos primeros son de suma importancia, no bastan para lograr la relación. Es necesario tender entre uno y otro un lazo de significación al cual llamamos *vínculo*. El vínculo es aquello que hace que dos personas dejen de ser dos seres independientes, apartados o desconocidos y pasen a ser un sistema en donde integran su sí-mismo.

Al respecto, la teoría vincular afirma que un vínculo resulta cuando las personas ejercen sus roles y solo en la medida en que lo hacen. En otras palabras, un vínculo no resulta porque alguien se dé a sí mismo el título de un rol. En el mismo orden de ideas, el rol solo tiene sentido cuando se vive el vínculo. Un ejemplo podría ser el siguiente: una mujer ejerce el rol de *madre*, pero es madre en la medida que vive su relación maternal con su hijo y el niño vive su rol de hijo en cuanto tiene un vínculo con la mujer que le ha dado a luz. En otras palabras, una mujer llega a ser plenamente madre cuando su hijo la reconoce como tal y ella tiene conciencia de lo que es en el ejercicio de su rol.

En el ámbito pedagógico tenemos el binomio *educador-educando*. Ser educador solo tiene sentido si hay alguien a quien educar y con quien tejer un vínculo. Por otro lado, el *educando* ha de contar con un educador dentro de su proceso de formación. No es posible imaginar un profesor sin estudiantes que lleguen a él, lo escuchen, lo interpielen, aprendan de él y, en el mejor de los casos, le sigan.

Esto es claro para el Señor De La Salle (Gallego, 1986): "Debe ser patente en ellos [en los conductores de almas] su

¹ Ponencia presentada en el Coloquio Sobre Investigación en Temas Lasallistas, Agosto 16 y 17 de 2006, con motivo de la conmemoración de los 20 años de funcionamiento del CILA.

² Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Magíster en Teología de la Universidad Javeriana. Especialista en Educación Sexual de la Fundación Universitaria Monserrate. Estudiante del Doctorado en Teología de la Universidad Javeriana. Profesor e investigador de la División de Formación Avanzada de la Universidad de La Salle y de la Facultad de Teología de la Universidad Javeriana. Autor de los libros *La afectividad y el proyecto de vida* (1996), *La afectividad y la sexualidad en la vida religiosa* (2001), *El discernimiento y el proyecto de vida* (2002) y *Educadores: Ministros de la Iglesia* (2005). Coautor de *Pedagogía y Teología* (2004). Miembro del Grupo de Investigación *Ambiente Ético*, reconocido y clasificado por Colciencias.

especial *ternura* con las almas que les están confiadas; de modo, que cuanto pueda interesar o perjudicar a las ovejas sea *vivamente sentido por ellos*. Esto es cabalmente lo que despierta en las ovejas el *amor a su pastor* y las mueve a complacerse en su *compañía*, porque en ella encuentran su descanso y su alivio". También lo es para nuestros educandos: "El vínculo es entendido por los estudiantes como la interacción que se establece entre dos o más personas, inherente a su naturaleza como seres sociales. Los vínculos se construyen en la interacción, no se dan por sí mismos, es decir, trascienden el simple encuentro casual de las personas. La construcción de vínculos implica conocimiento entre las personas" (Rolon, 2000: 19).

No es fácil construir un vínculo porque se tiene miedo. La razón que subyace es la falta de suficiente *confianza* en nosotros mismos para sobrellevar la influencia de los demás. Es cierto que si hay un vínculo con el otro y, además, es un vínculo afectivo, existen tres oportunidades: *la confirmación de lo que uno es, el descubrimiento de nuevas potencialidades y el cambio personal* (Meza y Camacho, 2003: 37 - ss). Es por esto que la educación vivida en plenitud se constituye en el ambiente más favorable para llevar a cabo un cambio. Lo contrario, una educación esclerótica produce el anonimato de sus actores y la "muerte" de sus relaciones.

De acuerdo con la psicología budista (Graig, s.f), los obstáculos e inhibiciones para la construcción de vínculos surgen de los patrones de resistencia, evitación y negación que hemos desarrollado para poder aguantar las circunstancias negativas que forman parte de nuestra historia. Solo surgen cambios cuando hay conciencia que hemos utilizado máscaras para protegernos.

Como lo mencionamos anteriormente, el vínculo surge en el ejercicio de nuestros roles. Sin embargo, para lo que nos concierne tenemos que hacer diferencia entre los roles funcionales y los roles vivenciales. Los primeros son los relacionados con el *hacer* y los segundos con el *ser*. Son estos últimos los que nos interesan porque desde ellos se vive la afectividad. El afecto es una condición para que se dé el vínculo.

Para los estudiantes es muy importante la creación de vínculos como una necesidad de tener a alguien en quien confiar, alguien que los escuche y que les posibilite plantear sus posiciones personales, a la vez que se constituyen en alguien que confía y que puede ser atendido por la otra persona. Se infiere a sí mismo, la necesidad de tener afectos permanentes que contribuyan al mantenimiento de una buena calidad de vida. El afecto es entonces, fuente potencial de la creación de vínculos y redes de apoyo para la comunidad educativa (Rolon, 2000: 51).

Más todavía "el vínculo es un lazo afectivo duradero que se construye a través de la reciprocidad de historias, reglas y patrones de interacción" (Rolon, 2000: 19). Esta sería la diferencia entre la relación y el vínculo. La relación podría quedarse en lo funcional: una tarea común que une a dos sujetos dispuestos abierta y generosamente para sacarla adelante. En cambio, el vínculo lleva a que dichos sujetos se impliquen afectivamente en sentimientos de admiración, empatía, reconocimiento y amistad.

En este orden de ideas, otra condición para la construcción del vínculo es la conciencia de lo que somos. Estar y ser consciente es necesario para establecer relaciones significativas, donde se siente uno amado, reconocido y comprendido. La *significatividad* es una nota característica del vínculo. Esta podría entenderse como el reconocimiento del otro como "un legítimo y singular otro" que deja una impronta que no puede ser desconocida permaneciendo en el tiempo.

Ahora bien, hablando de la educación superior reconocemos que el vínculo supera una llana relación intimista profesor-estudiante. Tanto el educador como el educando están en la academia porque son convocados por algún conocimiento, saber o disciplina. Un estudiante se matricula en la Universidad porque *quiere aprender* algo para ser profesional y un profesor está en la Universidad porque *quiere enseñar* algo que sabe. Aunque esto es discutible dentro de una pedagogía interactiva, éste es el imaginario que permanece en muchos profesores y estudiantes. Los saberes actúan como el pretexto que reúne profesores y estudiantes pero lo que poco nos damos cuenta es que el conocimiento no es un constructo desligado de las personas. Son las personas las que hacen, tienen y son el conocimiento.

Pero la realidad es que nosotros nos hemos hecho mucho más conscientes de los aspectos sociales, contextuales y distribuidos del conocimiento, tanto en nuestra sociedad como fuera de ella, y que vemos con claridad que el conocimiento surge de las relaciones entre los seres humanos, que gran parte de lo que interiorizamos surge de modelos y motivos ajenos (Gardner, 2001: 114).

De otra parte, podríamos considerar que el conocimiento tiene un locus particular: la razón. Pero resulta que el conocimiento no solo implica la razón. A propósito de esto el experimento de Chicago llevado a cabo por León Lederman (Nicolescu, 1997) quien trabajó con niños de barrios deprimidos, confirmó que la inteligencia asimila el conocimiento mucho mejor y mucho más rápido cuando este conocimiento es entendido con el cuerpo y los sentimientos. Este es el prototipo para un nuevo tipo de inteligencia, fundado entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo. Es solo de esta forma como la sociedad del siglo XXI puede conciliar la efectividad y la afectividad. Entonces, frente a este postulado, ¿no

podríamos suponer que el vínculo entre educador-educando posibilitaría un mejor aprendizaje del conocimiento?

Lo anterior nos da la base para nuestra tesis: cuando se construye un vínculo entre profesor y estudiante se establece una condición facilitadora y eficaz para la formación del sujeto y, particularmente, para la enseñanza y el aprendizaje de un saber.

ALGUNAS CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

El acto educativo es eminentemente dialógico y relacional, como lo anotamos en líneas anteriores. Pensar en relación es pensar en comunicación. Pensar en relación profesor-estudiante es pensar en vocación, en misión. Pensar en la especificidad de nuestro caminar docente es pensar que el "otro" traza mi propia posibilidad de ser y hacer. Por tanto, solo se puede ser si se está dispuesto a serlo. Solo se puede ser si reconozco en el "otro" su posibilidad de ser. Solo se puede ser si existe apertura generosa para ser en el otro, con el otro y por el otro.

Por tal razón, el educador que se siente convocado a entablar una relación significativa es aquél que adopta una actitud abierta y sencilla ante el estudiante con la certeza de que esa relación es obligatoriamente corresponsable. Es una relación de iguales en el aspecto humano. Es un reconocer y ser reconocido. Es un compartir donde se respeta el ritmo propio de cada aprendizaje porque se está consciente de que son dos horizontes diferentes en el campo cognitivo, pero igualmente válidos por ser producto de la "cosecha" forjada por cada sujeto.

Una relación profesor-estudiante para que sea "real" debe reconocer que ambos, educador y educando, llegaron a la escuela porque tenían algo que decir, aprender, enseñar, responder, confrontar o problematizar. Una relación profesor-estudiante para que sea "real" se construye a través de un proceso en el que ambos experimentan que el uno ha crecido en el otro.

Carl Rogers (1969) en su libro *Freedom to Learn* nos ofrece desde su propia experiencia un aporte para nuestro caminar como docentes. Sus sugerencias han tocado la vida y por tal razón nos parece que tocarán nuestro ser y quehacer docente. Mencionamos a continuación algunas de sus ideas.

Para Rogers una buena relación interpersonal influye en el aprendizaje no solo del estudiante sino del facilitador. Lograr un ambiente *saludable* dentro del aula, entendiendo ésta como el espacio de "encuentro", es garantizar el éxito de la labor docente, interpretando "éxito" como mantener la co-

municación abierta. Por tanto, éste nos propone algunas de las cualidades que pueden **cautivar** al estudiante para que se abra a una relación de crecimiento personal e intelectual con sus maestros/as.

La autenticidad, la valoración del estudiante y la empatía son sus tres "invitaciones". Sin embargo, en la especificidad de nuestro quehacer como docentes, propondríamos también la pasión, entendida ésta como la fascinación por lo que ha cautivado nuestro corazón, el testimonio, la sencillez y el servicio a los demás, especialmente a los más necesitados.

"Porque los ejercicios de la comunidad y del empleo escolar exigen un hombre entero y verdadero"

(De La Salle. Memorial sobre el hábito, 10).

La **autenticidad** (*genuineness*) del facilitador es la primera propuesta rogeriana. Ser auténtico es ser lo que se es. Es dejarnos ver por nuestros estudiantes con nuestras debilidades y fortalezas, con nuestros logros y fracasos, con nuestros deseos y frustraciones. Es ser transparentes para evitar que los estudiantes "interpreten" nuestras máscaras o se confundan cuando expresemos nuestros sentimientos "indescifrados" con reacciones inapropiadas. Dejar aflorar los sentimientos - como la rabia, la alegría, la admiración o el disgusto- y expresar nuestras más profundas convicciones e ideas con libertad es entablar relaciones interpersonales realmente "humanas", donde se es sin falsedades. Quien tiene esa capacidad se **ha arriesgado a ser** y abre la posibilidad para que su estudiante sea lo que es. A su vez, quien se expresa con esa libertad forma para la democracia y la tolerancia en medio de un mundo plural que lo demanda y gana en autoridad en frente de sus estudiantes, en beneficio de un sano quehacer.

"Cuide que el respeto humano no le impida obrar el bien. Es muy indigno dar apelativos injuriosos a los escolares; lo que supone, además, darles muy mal ejemplo".

(De La Salle. Carta al Hermano Dionisio. 8 de julio de 1708. 11,16).

La segunda idea facilitadora es la **valoración** (*prizing*) **del estudiante**. Valorar sus opiniones, sus sentimientos, su ser persona. El educador que valora a su estudiante, lo ama y confía en él o ella. Confía en la manera como éste piensa y analiza las cosas. Confía en su propio ritmo de aprendizaje. Respeto lo que ha logrado construir a lo largo de su vida y sencillamente le provee "oportunidades" y lo motiva para que asuma su proceso de autorrealización, ya que está consciente como facilitador, que quien está motivado, analiza, aprende, crece, busca, descubre, se apropia del saber, crea, transforma y adquiere autodisciplina. Además, "opta autónomamente, como sujeto que es del proceso educativo" (Suárez, 1984: 54).

Valorarlo es reconocerle la autoridad ante sí mismo y ante los demás. Es reafirmarlo positivamente ante la vida. Esta valoración redundante en estabilidad, seguridad afectiva y profundo deseo de abrirse a todo lo que lo circunda. El sencillo comentario "te valoro como eres" es expresarle que es confiable (*trustworthy*) en la relación que se ha establecido. Es permitirle que pueda dudar, temer, gozar, rechazar, en otras palabras, ser **humano**. Por otro lado, valorarlo es también aplaudir sus aciertos. Es reconocerle que su vida está enriqueciendo la nuestra.

"Las cosas que hacen duro e insoportable el proceder del maestro a aquellos de quienes está encargado, son: ... quinto, cuando rechaza de entrada las razones o excusas de los niños, sin querer oírles de ninguna manera"

(De La Salle. Guía de las Escuelas Cristiana, capítulo XV sobre los castigos).

La tercera idea la llama Rogers **comprensión empática** (*empathic understanding*). Cuando el facilitador tiene la habilidad de comprender al estudiante porque lo **escucha** en profundidad y entiende sus reacciones, cómo se siente ante su propio proceso de aprendizaje y crecimiento, está entablando una relación "real", donde éste o ésta se siente acogido, aceptado y comprendido tal como es, sin análisis ni juicios. El estudiante siente que su facilitador "se metió en sus zapatos" para ver "a través de sus ojos". Esta actitud del profesor es un gran acierto no solo por abrir los canales de comunicación con su estudiante sino en la indagación de su propio ser, como de su ser docente. Es su posibilidad para arriesgarse a innovar, a romper esquemas, a formular nuevas hipótesis desde el "encuentro". Es descubrir nuevas maneras de ser-con-los-estudiantes que redundarán en un "novedoso" quehacer.

"Es, en verdad, hacer a Dios holocausto de la propia vida, no emplearla sino en su servicio; eso es lo que estáis en condiciones de cumplir vosotros por vuestra profesión y empleo..."

(De La Salle. Meditación 70, 2: Para el domingo decimoséptimo después de Pentecostés).

Además, otra de las fortalezas que debería tener un facilitador, cualquiera que sea su saber, es la **pasión** por lo que ha cautivado su corazón. Pasión por la vida, pasión por su quehacer y pasión por la academia. Lo que subyace a nuestra pasión es una fuerte convicción de que el Señor Resucitado está presente y actuando en la historia. Por tal razón, el espacio educativo es un espacio de encuentro humano e intelectual, donde se forman los ciudadanos de un país, donde se construye patria y donde se sigue cultivando el gusto del saber. Quien siente

pasión y tiene convicción transmite vida y vida en abundancia. Quien siente pasión y tiene convicción contagia, abre horizontes, forja esperanza. Quien siente pasión y tiene convicción allana el camino de la compasión, que exige experimentar al otro desde su "sentir", desde su realidad.

"Se esmerarán en dar a sus alumnos, con su continente y en toda su conducta, ejemplo constante de la modestia y de todas las demás virtudes que deben enseñarles y hacerles practicar".

(De La Salle. Reglas comunes de los Hermanos, cáp. VII).

El **testimonio** es otro aspecto que fortifica la relación profesor-estudiante. Todo educador debe hablar con su vida, con más razón el que habla del Dios de la Vida. Dar testimonio es ser coherente. Es expresar que lo que se cree, se vive y se celebra. En el aula el testimonio debe ser evidente para que el discurso se sostenga. Si se habla de justicia, conviene que el educador obre justamente con sus estudiantes para que lo que comunica sea creíble y edifique.

"Y Jesucristo lo dio bien a entender así cuando propuso a lo Apóstoles como única lección que deseaba aprender la de ser humildes de corazón; intentaba con ello demostrarles que nada podía capacitarlos mejor para el ministerio de convertir las almas".

(De La Salle. Meditación 79, 2: Para la fiesta de San Francisco Javier).

Consideramos que la **sencillez** es fundamental para un educador. El académico que sabe transmitir su saber con sencillez abre canales de comunicación, "abre el apetito cognoscitivo del alumno" (Savater, 1997: 123) y abre espacios de auténtico diálogo para que el estudiante sienta la libertad de expresar su saber sintiéndose otro igual, porque



se le respeta su aporte, porque se valora su pensar. El facilitador a quien sus estudiantes le reconocen "excelencia académica" gana en admiración cuando es sencillo porque no se jacta de su saber y no menosprecia el saber de sus educandos.

Como bien lo expresa Fernando Savater (1997: 122) en *El Valor de Educar*: "La pedantería exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas- que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe- mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito". "La humildad del maestro (...) consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse por ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de los que él ha realizado" (Savater, 1997: 124).

El **servicio a los demás**, especialmente a los más necesitados es otro aspecto que nos parece importante para un educador. Sin embargo, este aspecto tiene unas particularidades especiales para los docentes creyentes, ya que nos referimos a la realidad específica del aula. ¿Quién es el más necesitado dentro del aula? Quizás el menos inteligente o al que menos paciencia le tenemos porque no nos cae bien. Quizá el prepotente o el que "odia" nuestra materia o el que rechazamos porque nunca cumple con sus deberes. El facilitador que "acaja" ese "necesitado", muy seguramente ha allanado camino para cuando hable del servicio a los demás, porque ha demostrado con su actitud qué es ponerse al servicio del menos "acogido" en una comunidad estudiantil.

UNA NARRATIVA SOBRE LO QUE PUEDE OCURRIR CUANDO SE HA CONSTRUIDO EL VÍNCULO

Desde hace algún tiempo, con los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en su gran mayoría profesores universitarios, hemos venido haciendo una lectura de la propuesta pedagógica lasallista que beba del mismísimo pensamiento de Juan Bautista De La Salle y los primeros Hermanos. Uno de sus elementos esenciales ha sido el vínculo profesor-estudiante con la naturaleza y características expuestas anteriormente.

Su actualización y valía ha sido realizada a través de narrativas de maestros reales que, tal vez, por su propia cuenta han descubierto el efecto liberador -o, salvador, si se quiere- que tiene el afecto volcado en una relación significativa; relación que permite "ganar un pedacito en el corazón del otro" para dejar una huella perdurable tanto en el discípulo como en el maestro.

Esta ha sido una de las historias de maestros recuperadas por un estudiante la cual él mismo ha titulado "Un esfuerzo conjunto":³

"El inicio de las clases del curso de tercer grado en el Colegio de San Bartolomé La Merced en el año de 1984, no fue diferente a los años anteriores. Eran ya cerca de diez años al frente de los cursos de primaria, tiempo durante el cual había tenido oportunidad de conocer en detalle el trabajo con los niños que iniciaban sus estudios en la institución. Cada año fue una experiencia diferente, cada grupo le había dejado enseñanzas y vivencias que consolidaban su convicción y compromiso con la docencia.

El grupo de niños no manifestaba diferencias significativas en su comportamiento en comparación con los dirigidos en años anteriores. En estatura llegaban a la altura de sus hombros y desde el primer momento pudo percibir que varios de ellos, de forma disimulada, se paraban a su lado muy derechos para compararse en altura con ella. Ya sabía que su baja estatura era motivo de apuestas entre quienes consideraban que al final del año superarían en altura a la profesora.

Recibió a los niños con la rigidez impregnada de afecto de quien ha dedicado buena parte de su vida a enseñar y sabe que los buenos resultados se obtienen cuando en el aula se definen claramente desde el inicio los roles y las responsabilidades de cada estudiante. Los niños se sentaron en sus puestos de trabajo y recibieron las instrucciones iniciales con las cuales se les daba la bienvenida y se les invitaba a desarrollar el curso con entusiasmo y dedicación.

No fue sino hasta dos días después que se encontró con algo muy particular en el grupo. Cuando los niños comenzaron a leer en voz alta párrafos de un libro de lecturas, uno de ellos de apellido Bermúdez manifestó serias dificultades en la dicción de las palabras. Repetía numerosas veces la misma sílaba, respiraba con dificultad tratando de hacer fluida la lectura de cada párrafo, vocalizaba exageradamente cada letra sin llegar a conseguir que se produjera de forma clara un sonido que correspondiera a lo que estaba leyendo. A esta situación se le sumaba la angustia generada en él por las risas del grupo, al principio disimuladas pero que después de un rato resonaban por todo el salón. Comprendió

³ Esta historia fue sistematizada por Guillermo Rizo, estudiante de IV semestre de la Maestría en Docencia para el Seminario Docencia desde el enfoque lasallista, primer semestre de 2006.

entonces que tenía entre sus manos un problema que resolver y un reto pedagógico que enfrentar.

De las averiguaciones que realizó para poner en contexto el problema constató que, en los años que llevaba en el colegio, sus profesores anteriores habían hecho poco por él. Si bien nunca se le había discriminado por su problema, tampoco se le había dado una atención especial que le ayudara a resolverlo. En su casa, sus padres, seguramente por la rutina diaria, estaban acostumbrados a verlo como algo natural y solo lo comenzaron a reparar cuando ella los llamó y les hizo ver la necesidad de ponerle especial atención a la deficiencia, pues de no hacerlo, el niño tendría en el futuro problemas importantes, ya que la tartamudez se incrementa con el paso de los años y se agudiza cuando la persona tiene que expresarse en público.

Emilio Bermúdez era un niño diligente en el cumplimiento de sus tareas y responsabilidades en el colegio. La educación recibida en casa lo hacía una persona amable y afectuosa con sus amigos y profesores. A pesar de las burlas que continuamente recibía del grupo, mantenía en alto su estima; no obstante, en ocasiones entraba en periodos de depresión en los que se aislaba de los demás y entonces encontraba refugio en los libros que leía calladamente.

La profesora estimó conveniente minimizar las veces en que tuviera que enfrentarse al público expresándose oralmente y acordó con él y con la familia que en adelante las exposiciones y participaciones en las actividades académicas las haría de forma escrita a través de carteleras o de gráficas en las que presentaría los resultados de sus investigaciones y ejercicios, pero que no dejaría de participar y de hacerle frente al grupo de compañeros de su clase.

La presencia de Bermúdez fue cada vez más notable. En las actividades programadas para cada semana, su presencia era un hecho. Ya fuera una izada de bandera, la celebración del día de la ciencia, la celebración del día de las madres, el día del idioma o las fiestas del colegio. Allí estaba él portando un cartel, una pancarta o un afiche con una frase o un párrafo preparado para la ocasión.

La lectura en voz alta se convirtió en un ejercicio habitual en el que solo la profesora lo escuchaba mientras el resto del curso desarrollaba ejercicios o talleres en grupos en los que estaban ocupados. De esta manera la angustia se disminuía y podía dar mejor cuenta de sus lecciones orales.

El afecto entre el alumno y la profesora se convirtió en un sentimiento de mutuo cariño en el que ella valoraba de forma especial el esfuerzo del niño por superar sus dificultades de dicción, y él las atenciones especiales que recibía de la profesora en su esfuerzo por ayudarlo. Entre los dos surgió un sentimiento de amistad y compromiso mutuo para

lograr, a pesar de las dificultades, los resultados esperados del curso. Fue ese sentimiento de amistad y cariño el que motivó a la profesora a tener a Emilio Bermúdez como su invitado especial en el día de su matrimonio.

En la medida que pasaron los meses de aquel año, el grupo de tercero de primaria, fue pasando de la burla por las dificultades de Bermúdez, a la aceptación y el respeto a las formas de expresión con las cuales él daba a conocer los resultados de sus tareas y compromisos. No fueron pocas las veces que en aquel 1984 en el curso tercero de primaria se llevaron a cabo direcciones de grupo en las que se tocó el tema del respeto a los demás, la tolerancia a las diferencias y a la realización de ejercicios en los que cada uno buscaba destacar lo que tenían los otros de positivo.

Cuando el año terminó ya ninguno de los niños del curso asumía actitudes de burla o rechazo por el problema de dicción de Emilio, quien si bien no había logrado superarlo, ahora se manifestaba más seguro en sus relaciones con los compañeros y había mejorado notablemente la redacción de sus mensajes, su caligrafía y ortografía. La profesora y el estudiante se despidieron ese final de año de forma afectuosa y ella lo invitó a seguir siendo tan juicioso y dedicado como lo había sido, pues de esa manera llegaría muy lejos y tendría éxitos en su vida académica.

Aquella mañana de marzo del año 2000 la profesora llegó al colegio con las preocupaciones normales de su trabajo y se sorprendió por encontrar en los pasillos un despliegue inusual de equipos relacionados con las producciones de video y televisión. En la dirección le informaron que un exalumno del colegio había solicitado permiso al rector para hacer una serie de tomas que necesitaba para un proyecto y que el desorden sería solamente por ese día.

Después de completar algunas actividades relacionadas con informes y entregas de notas a las oficinas responsables del control académico, con paso presuroso se dirigió a su salón de clase. Cuando abrió la puerta y entró, todo estaba cambiado. Las cámaras de video ocupaban tres de las esquinas del salón, había luces distribuidas por todas partes y una maraña de cables salía por la ventana hacia el patio. En el fondo, un muchacho, ahora mucho más alto que ella, daba ordenes en tono pausado a un grupo de personas. Tan pronto la vio entrar, la reconoció y sin vacilarlo abandonó al grupo con el que estaba y casi de un salto llegó junto a ella para abrazarla. Ella, sorprendida por toda aquella parafernalia, no atinaba a entender lo que pasaba.

Él repetía emocionadamente el nombre de la profesora y ella desconcertada repasaba en su mente las imágenes de tantos y tantos niños que había tenido bajo su responsabilidad pero cuando advirtió su voz un tanto vacilante recor-

dó de quién se trataba. Emilio Bermúdez había terminado sus estudios en el colegio y ahora cursaba los semestres finales de su carrera de comunicación social. Recordaba con detalle y aprecio el esfuerzo que los dos habían hecho para superar sus dificultades de dicción, de las cuales quedaban algunos vestigios. No obstante, decidido estudiar esa carrera, pues las opciones mostradas por su profesora para expresarse a pesar de sus deficiencias, le enseñaron formas alternativas de hacerse entender y comunicarse con los demás.

Aquella mañana de marzo del año 2000 la profesora sintió que el aire era más fresco y traía aromas revitalizadores que la impulsaban a realizar sus actividades con entrega y dedicación; las semillas plantadas tiempo atrás estaban dando los frutos deseados y era grato percibir en su sabor esa dulce sensación de la gratitud por un trabajo bien hecho”.

A MANERA DE NO-CONCLUSIÓN

Profesores y estudiantes pasamos la tercera parte de nuestra vida en la escuela, en el colegio y en la universidad, muchas son las horas que se van en las aulas, laboratorios, talleres y salas de conferencia, todos ellos espacios de encuentro o de desencuentro. La diferencia está en la voluntad que tengamos para abrirnos y darnos. Sin duda no hemos hecho tanto como podríamos haber realizado ya que no son pocos los que ha preferido reducirse, tratando de transmitir un conocimiento más o menos bien a otros, quienes más o menos expectantes, escuchan pasivamente y tratan de entender. La negación del otro, de su riqueza, de su complejidad y de su misterio, los ha empobrecido enormemente llevándolos a una neurosis típicamente noógena. Pero, de otra parte, hay quienes serán recordados perennemente porque supieron reconocer que aquél, a quien las circunstancias pusieron en frente suyo, son posibilidad y sentido, desafío y razón de ser, don y misterio, motivo para respetar, admirar y amar.



BIBLIOGRAFÍA

- De La Salle, J. *Meditaciones para domingos y fiestas*. Gallego, S. San Juan Bautista De La Salle II: Escritos. Madrid: BAC, 1986.
- Gardner, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Graig, R. *Student-teacher relationship: a Buddhist perspective*, <http://sino-sv3.sino.uni-heidelberg.de/FULLTEXT/JR-ADM/craig.htm>
- Meza, J. y Camacho, M. *Pedagogía y Teología*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003.
- Nicolescu, B. *La evolución transdisciplinaria de la universidad: condición para el desarrollo sostenible*. Comunicación ante el Congreso internacional "Responsabilidades universitarias con la sociedad". Archivo en Word. Bangkok: Asociación internacional de universidades, 1997.
- Rogers, C. *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.
- Rolon, I. *Universidad y perspectiva: construcción de mundos posibles*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000.
- Savater, F. *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Suárez, R. *La Educación*. México: Trillas, 1984.