

## Emocions en dos temps a la universitat

### Resum (Abstract)

Aquesta comunicació presenta la reflexió des dels dos vessants implicats en un procés educatiu: el de l'educador i el de l'educand. D'aquesta manera es recull la veu d'una alumna i el seu professor, així com les seves reflexions sobre el treball i classes viscudes al llarg d'una assignatura en el context educatiu universitari. Aborda els conflictes emocionals que sorgeixen a partir de les diferents expectatives dels implicats, de la difícil assumpció de crítiques, de l'empatia, la comunicació i, en general, de la relació educativa i com aquesta afecta als processos d'ensenyament aprenentatge. Reflex d'un procés necessari en la formació del professorat, mostra la divergència en la que es pot viure el procés educatiu, així com les seves implicacions en les seves evolucions i aprenentatges. El text intenta ser un crit a la generació d'espais per a la cooperació i el conflicte, una obertura a l'altre per un enriquiment personal i intel·lectual.

## Emocions en dos temps a la universitat

Jordi Pallàs<sup>1</sup>  
Glòria Seguí<sup>2</sup>

### Introducció

El text que aquí s'exposa intenta ser el reflex d'un procés educatiu des dels dos vessants implicats: el de l'educador i el de l'educand. Així, el text recull no només la veu del professor sinó també la d'una de les seves alumnes, escollida per ser el motor d'aquesta reflexió a causa de la discrepància amb la visió del primer. Ha estat amb aquest entrar en relació de punts de vista que s'ha creat el text, partint de la ferma convicció que, en un procés tan complex com l'educatiu no és suficient amb la reflexió, per profunda que sigui, de només una de les parts implicades.

Després de rebre els treballs de final de curs de l'assignatura Expressió Plàstica<sup>3</sup> i en saber de l'existència de les jornades d'Educació Emocional que ara se celebren, vaig pensar que seria interessant poder mostrar l'experiència viscuda en aquesta assignatura i allò que n'hem après a nivell emocional. És per això que vaig demanar a una de les meves alumnes que aprofundís en allò que exposava en el seu portafolis<sup>4</sup>, de manera que poguéssim reflexionar conjuntament. D'aquesta manera podíem establir un diàleg entre les dues parts implicades en el procés, les nostres realitats i vivències i, el més important, la forma de negociar-les i donar-los-hi sentit. Així, intentarem generar un

---

<sup>1</sup> Professor del departament de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica de la Facultat de Formació del Professorat de la UB.

<sup>2</sup> Alumna de segon curs de Magisteri d'Educació Especial.

<sup>3</sup> Assignatura obligatòria de segon curs a l'especialitat d'Educació Especial.

<sup>4</sup> El portafolis és una eina educativa on l'alumne mostra el seu aprenentatge realitzat al llarg de l'assignatura, reestructurant i donant sentit, amb una perspectiva crítica, el seu procés desenvolupat en aquesta.

text que fes possible una comprensió més global que enriqueís les mirades parcials del succeït, tot mirant de transformar les emocions viscudes en paraules clarividents i explicatives, acceptant el perill que correm quan intentem verbalitzar aquest tipus d'experiències emocionals, que en molts casos són difícilment convertibles en textos fidedignes amb les realitats interiors viscudes.

## **La proposta**

*Professor:* “Un cop acabada l'assignatura i havent corregit els treballs de les alumnes, em vaig veure amb la necessitat de fer un balanç del viscut al llarg del curs, especialment pel comentari de tres alumnes en el seu portafolis.

El curs havia estat d'allò més intens, amb emocions de tot tipus, però el portafolis d'aquestes alumnes em van fer palès la divergència de vivències i punts de vista viscuts entre algunes d'elles i els meus. Ara, després de l'impacte inicial, havia de posar en ordre i situar les crítiques rebudes. Em trobava perplex i havia de posar-ho en paraules per ordenar-ho mentalment, contraposant la meva experiència personal amb les seves, i el més important, la seva repercussió en el seu aprenentatge.

Havia de recórrer de nou les classes passades des d'una nova mirada, la seva perspectiva i mirar d'encaixar les seves crítiques tot acceptant-les, negociant-les o rebutjant-les en la confrontació amb la meva experiència.”

*Alumna:* “Per la meva banda, quan el meu professor d'Expressió Plàstica, en Jordi, em va proposar fer aquest text conjunt, em vaig quedar de pedra: no vaig saber com reaccionar. Em va sobtar que un mestre em demanés analitzar per comprendre què havia passat durant el trimestre de treball: com és que vaig haver d'arribar a l'extrem de criticar la seva tasca com a docent en el portafolis i no poder-li-ho dir a la cara? Per què m'havia sentit malament en aquella classe? Com podia ser que, malgrat les crítiques, s'interessés pel que havia sentit, tant jo com alguns dels meus companys, en un context educatiu?”

## **Contingut de l'assignatura. Expectatives.**

*Alumna:* “Abans de començar el curs, el grup de treball de classe vam comentar (entre nosaltres) què ens podria deparar cada una de les assignatures que anàvem a tenir. La veritat és que ens feia molta il·lusió fer l'assignatura d'Expressió Plàstica perquè, a banda de què tots gaudíem d'una certa creativitat personal, creiem que seria una assignatura que ens proporcionaria eines o tècniques per a treballar l'expressió i la creativitat amb nens amb discapacitat o certs handicaps; també consideràvem que la presència de dos professors a l'aula ens enriqueiria a tots. Ens la plantejàvem com *l'assignatura pràctica*, a diferència de la resta... que semblaven ser més *teòriques*. Els primers dies, estàvem molt il·lusionats; estàvem motivats i volíem aprendre i gaudir, alhora.

El primer dia va ser clau. Després d'explicar-nos en què consistiria l'assignatura, ja vaig deduir que les expectatives que jo m'havia creat, no s'acomplirien. L'enfocament que li va donar, tant tu com l'altra professora, no s'avenia amb la idea preconcebuda que

tenia: l'assignatura consistia en una introspecció en cada un de nosaltres per descobrir la nostra particular potencialitat creativa i veure'n els resultats (almenys, això és el que vaig entendre). No li vaig trobar un sentit a l'assignatura perquè *de què em serviria aquesta autoanàlisi creativa en la meva futura tasca docent, si jo el que volia, en aquell moment, era experimentar, innovar i crear a partir de propostes adreçades a persones amb discapacitat?*

Professor: “A l'hora de plantejar el temari de l'assignatura els dos professors que la impartíem vam estar temps discutint sobre el contingut, però més important, l'esperit i filosofia que havien d'imperar. En una assignatura de tan sols un trimestre, on s'ha de veure tot el que fa referència a les arts plàstiques, doncs és la única assignatura obligatòria que tenen del camp, ens semblava impossible donar tot allò que seria necessari, pel que ens va semblar molt més important fer especial èmfasis en la manera d'afrontar la matèria. L'assignatura tenia un marcat caràcter pràctic, tot i que no renunciava a una fonamentació teòrica. L'objectiu era ensenyar a partir de la pròpia experimentació, entenent que si un no ha passat pel procés que després demanarà als alumnes es perd part dels coneixements que de l'experimentació s'adquireixen. Així, no es tractava tan d'una simple introspecció o autoanàlisi creatiu com d'una profunda reflexió sobre els processos viscuts per a poder pensar en les possibles adaptacions a cada cas particular amb el que haguessin de fer front en un futur no molt llunyà. La reflexió pot donar aquesta guia que els mestres hauran d'adoptar al seu grup “diana” de treball. No es pot esperar que et donin la recepta: amb els nens amb autisme fes “x” perquè cada cas és un món.”

## **L'avaluació**

Alumna: “Malgrat no trobar-li un sentit, em va semblar interessant la manera d'avaluar l'assignatura, ja que per a mi era nova i diferent. La va plantejar mitjançant *un portafoli*; és a dir, un recull de totes les activitats dutes a terme a classe, juntament amb la nostra reflexió sobre el procés creatiu que desenvolupàvem. Això és el que vaig entendre, i així ho vaig intentar plasmar; però els objectius no van ser explícits de forma clara. Com que era una proposta nova i la percepció que en teníem era poc definida, ens va comentar que havíem d'anar fent, ja que sobre la marxa ho entendríem i, davant qualsevol dubte durant el procés, només havíem de preguntar.

En el meu cas, mai no vaig demanar res sobre l'elaboració del portafoli, no perquè no tingués cap dubte, sinó perquè no ho podia prioritzar: durant el curs, *tenia altres continguts més importants que abordar*<sup>5</sup> i no podia reflexionar sobre el meu procés creatiu. El resultat de tot plegat va ser fer el portafoli, durant les festes de Nadal, a corre-cuita. Responsabilitat meva, ho sé.

## **Activitat màscares**

No obstant aquestes vivències inicials, vaig agafar amb entusiasme la primera activitat que vam haver de fer; però, per ser fidel a la meva idea de com volia que en realitat fos l'assignatura, vam pensar dur a terme amb uns companys una modificació d'aquesta

---

<sup>5</sup> Sovint ens ensenyen que els continguts teòrics més importants que els pràctics, cosa que fa que nosaltres actuem en conseqüència: els prioritzem i els dediquem més temps.

tasca que se'ns havia demanat: havíem de fer una màscara amb guix i una altra amb paper matxé, per parelles; i a nosaltres se'ns va ocórrer que seria interessant fer-ho amb els ulls tapats, per sentir i experimentar el que podien viure els nostres futurs alumnes amb alguna discapacitat visual. Era una manera per entendre què hauríem de tenir en compte en el procés d'E-A: Què usaríem per ensenyar a fer màscares (materials), com organitzaríem aquest procés (disseny de la classe), on ho duríem a terme (lloc) i què s'esdevindria durant el procés d'educació-aprenentatge (les interaccions).

Com que la classe, la van dividir en dos grups, et vam demanar si era factible realitzar-ho i el cert és que no ens vas posar cap trava. Però tampoc ens vas preguntar per què ho volíem fer o què en volíem treure, ni ens vas dir en acabar si era de profit o era una bajaranada. Ens va sobtar la teva reacció: esperàvem que ens animessis i que ens recolzessis amb *alguna paraula positiva o amb alguna aportació que ens ajudés...* i no ho vas fer. En cap moment ens vas demanar com ens sentíem, com anava el que fèiem, si necessitàvem ajuda... si et preguntàvem quelcom, ens responies; encara que si en algun moment t'adreçaves a nosaltres, ho feies per qüestionar-nos algun aspecte del nostre procés. A mi, em dolia perquè ho rebia com una crítica, que potser volia ser constructiva, però que, en l'ambient de desmotivació que començava a sorgir, no ho sabia apreciar: tots som diferents i tenim la nostra particular forma d'aprendre, però em semblava que tu no entenies la meua.

Professor: “Recordo que després d'estar fent les màscares em vas comentar que us havíeu sentit abandonades per part meua. Et vaig dir que potser tenies raó, però el que jo feia era anar passant per veure si algú em necessitava o em demanava ajuda. Jo sempre he estat al costat vostre, intentant respondre totes les vostres preguntes (amb més o menys encert), seguint els vostres processos encara que no us preguntés constantment com anava. Suposo que són formes d'estar diferents i vaig acceptar el teu comentari, ja que tots som diferents i necessitem coses diferents.

Aquest problema es podria solucionar si us conegués més i sabés què necessiteu en cada cas particular, però òbviament comences una assignatura sense conèixer els teus alumnes i quan els comences a conèixer ja han de marxar...

De la mateixa manera que comentes que jo hauria de saber que les persones són diferents i cadascuna té la seva forma d'aprendre (a vegades no som tant perspicaces com voldríem per detectar-ho) els professors també tenen una forma de ser i de fer, tot i que sabent com són les persones (si ho descobreixen o li diuen) pot mirar d'adaptar-se al nou context, a les noves persones i a les seves formes de fer i aprendre. És per això que segurament qui ha de fer el primer pas per intentar resoldre els dubtes que sorgeixen ha de ser l'alumne, que d'aquesta forma fa explícita la seva necessitat d'ajuda i posa fil a l'agulla per l'acció pedagògica del professor.

### **Causa de la desmotivació**

Alumna: “La posada en comú de totes les nostres màscares va donar lloc a un debat sobre la utilitat d'ensenyar o no els colors a les persones amb discapacitat visual. La veritat és que ens vam sentir orgullosos de què la nostra feina hagués contribuït a poder-ne parlar. Però, la manca de comunicació que havia establert amb tu va fer que un comentari enmig de la classe em ferís: com que em va fascinar la feina que havien fet

els meus companys, i davant de la pregunta “voleu comentar alguna cosa?”, em va sortir de dins començar a aplaudir... I en acabar, el comentari del professor va ser: “Bé, això està bé, però algú té alguna cosa més profunda a dir?”. No vaig saber reaccionar i vaig abaixar el cap. Em sentia fatal.

En aquells moments no vaig ser prou valenta d'exterioritzar-te el que sentia i pensava; considerava que no valia la pena fer-ho, ja que em semblava que si eres capaç d'actuar així, no em podries entendre.... I segurament, comunicar-te el que sentia, implicaria fer-me mal i no estava disposada. Per això, vaig callar.”

Professor: “Quan vaig fer el requeriment d'una reflexió més profunda no intentava treure importància als aplaudiments, doncs són una forma d'exterioritzar els sentiments que un acaba de viure, però en un context acadèmic, entenia que la reflexió sobre un procés no es pot quedar en l'exteriorització d'aquestes emocions. Segurament no hauria d'haver dit “més profundes” ja que aquests sentiments ho podien haver estat molt, en tot cas demanar un altre tipus de reflexió que ens proporcionés uns coneixements a partir del viscut, per veure què hem fet bé i què malament i què en podem aprendre. Hi ha moments en que dius coses que segurament no són les més adequades o no les dius de la millor manera possible, però és difícil posar-se a la pell de tantes persones i saber què és el que senten en tot moment i com ho senten, pel que si hi ha alguna cosa que no us feia sentir bé crec que és millor parlar-ho, encara que pugui costar, doncs crec que cap professor desitja que els seus alumnes es sentin malament.”

Alumna: “Tot plegat no va fer res més que desmotivar-me i cada cop que anava a classe, en gaudia menys: no em podia concentrar. No creava ni m'inspirava... estava completament bloquejada. Em sentia impotent en creure que jo era una persona creativa i que no ho podia demostrar. No volia que tot el que realitzava s'acompanyés d'unes *cares de desaprovació*. Malgrat això, intentava apropar-me al professor, buscant-hi indirectament, encara, alguna paraula d'ànim i de valoració de la feina que feia.

Al voltant del mes de novembre, just a l'equador de l'assignatura, vaig reaccionar. El meu objectiu era aprovar. Per aquesta raó, vaig posar en pràctica una sèrie d'estratègies. En primer lloc, vaig decidir que a partir d'aquell moment començaria a preguntar-vos dubtes i aclariments als dos: vaig buscar el recolzament de l'altra professora, sense deixar de preguntar-te certs aspectes. En segon lloc, vaig decidir que el meu espai de treball per a realitzar les tasques que demanàveu seria a casa meva: allà hi tenia el material que necessitava, estava més còmoda, em podia relaxar i no sentia cap pressió que m'exigia *exterioritzar la meva creativitat a l'aula*. El resultat de tot plegat va ser agafar forces per acabar el quadrimestre”.

### **La gestió de les crítiques**

Professor: “Sense saber-ho, les meves crítiques, tot i tenir un esperit constructiu, havien provocat una reacció contrària a l'esperada per la meva part, ja que aquestes havien fet que les alumnes perdessin la motivació per l'assignatura, vinguessin menys a classe i no treballessin amb les mateixes ganes, sentint-se menys tingudes i en paraules seves, *sentint-se com si fossin unes nenes petites que res feien bé*.”

De les coses bones n'aprenem, i potser fan que ens sentim bé, però de les “dolentes”, dels moments o experiències un pèl més negatives, encara en podem aprendre més, tot i que potser no ens facin sentir molt bé quan les estem vivint. Jo també vaig haver de negociar les vostres crítiques en els vostres portafolis, quan vaig exterioritzar allò que havíeu viscut durant tota l'assignatura, i tampoc no em van fer sentir molt bé en un principi, però després d'assumir-les i dialogar amb elles, tinc la certesa de que he après més amb els vostres portafolis crítics amb la meva actuació docent que no pas amb els que m'han tirat floretes. Cal doncs saber gestionar les crítiques rebudes.

En qualsevol cas, no pretenia fer-vos sentir malament (perquè tingués la convicció que d'aquesta manera podríeu aprendre més), sinó despertar una reflexió crítica sobre el vostre propi procés per a ser millors futurs educadors. La crítica (ben feta i ben entesa) és l'oportunitat que ens ofereix una persona de créixer i millorar, doncs si a algú li dius que tot ho fa bé poc l'ajudem a avançar o millorar.

Així, en cap moment les meves valoracions anaven destinades a jutjar si eren o no bonics els vostres treballs, sinó si s'ajustaven a la proposta o si hi havia altres vies a explorar (aquestes eren les meves cares i em sap greu que fossin interpretades d'una altra manera).”

Alumna: “Ara ho puc entendre, Jordi. Han passat els mesos i gràcies a l'oportunitat que hem tingut de dialogar (no sempre amb paraules) he aconseguit posar-me al teu lloc. Sé que en cap moment vas voler fer-me mal; ans al contrari, volies ajudar-me, a la teva manera, tal i com tu eres. He après que en el moment en què vaig començar a creure en les meves possibilitats, la meva visió envers tu, canviava: podia comprendre't i respectar la teva manera de ser com a docent”.

Professor: “Les persones implicades en un procés formatiu tenen un paper determinant en els guanys o frustracions, ja siguin els companys de classe com els propis docents. Una crítica (per constructiva que intenti ser) en un moment determinat pot semblar eficaç per a produir el canvi i un coneixement, però pot no ser recomanable en relació a l'impacte negatiu d'inhibició o bloqueig que pot produir sobre l'alumne en el futur. Això no vol dir que haguem d'avortar tota crítica, sinó que hem de ser especialment sensibles per a escollir el moment i la manera, en relació al nostre interlocutor concret, per a fer-li arribar la nostra aportació. Això molts cops és difícil ja que no és possible sense conèixer la persona que tenim al davant, i les ratios (quantitat d'alumnes per professor) i el poc temps que estem amb ells ho dificulten. Conèixer a tots els alumnes no sembla factible ni pel més esforçat dels professors, pel que la intuïció i la comunicació juguen un paper molt important.

La intuïció (aquell coneixement immediat que tenim d'una cosa sense el raonament) pot ser útil en certs moments, però en d'altres ens pot enganyar, doncs al ser un coneixement que apareix sense haver pogut fer ús de la nostra raó per contrastar les dades que recullen els nostres sentits, no podem estar segurs de què siguin certs o falsos. És per això que no hauríem d'actuar en base a intuïcions sense un procés previ de verificació a través de la comunicació.”

## **La relació educativa**

Però un cop estem davant el conflicte, com podem trobar solucions a les crítiques rebudes? Quina actitud i accions hem de prendre per a seguir endavant? En el món acadèmic hi ha una sèrie de qüestions que han quedat soterrades, oblidades com si no formessin part de la realitat de la pràctica docent, confinades a l'espai personal i que, en canvi, tenen fortes repercussions en el procés d'ensenyament aprenentatge. Una d'elles és els límits de les implicacions emocionals i, sobretot, les mostres o exterioritzacions dels sentiments que sorgeixen de la relació educativa.

Si ens aturem a recordar les nostres experiències educatives no tardarem en descobrir que la relació emocional que s'estableix a classe és un aspecte clau per a l'aprenentatge. Per part del professor, tot i la nostra esmerçada professionalitat, som persones amb els seus sentiments i si ens trobem en una relació agradable tindrem, sense cap mena de dubte, una millor predisposició per ensenyar i aprendre. Per part de l'alumne, no descobrim res de nou dient que la nostra inadversió emocional cap a un mestre o els seus mètodes pedagògics ens han fet fer avorrir una assignatura en la que teníem dipositades unes grans il·lusions.

Una bateria de preguntes ens aborden: Si les emocions són tant importants en aquest procés, com pot ser que les deixem sistemàticament de banda? Com hem de negociar les emocions d'uns i altres en la relació educativa? Fins a quin punt defineixen les nostres possibilitats d'aprenentatge? Som capaços de transformar-les per a millorar aquest procés d'aprenentatge? Son susceptibles de ser compartides o explicitades per a millorar les nostres relacions i, en definitiva, els nostres aprenentatges? Tenim les eines per a expressar-ho? Ens ho han ensenyat? Se'ns permet fer-ho? No és políticament correcte que un mestre comuniqui com se sent als seus alumnes?

No obstant aquests interrogants, som conscients que no és gens fàcil canviar aquesta manera d'entendre l'educació universitària o l'educació en general. Està clar que cada un de nosaltres, tan mestres com alumnes, persones madures i instruïdes, gaudim d'unes vivències personals, portem una motxilla d'experiències passades a sobre que ens defineix, i que inevitablement afloren quan participem d'aquest procés d'aprenentatge bidireccional que és la relació educativa, en què no només aprèn l'alumne. Així, les nostres preocupacions, inquietuds, il·lusions; els nostres problemes, angoixes, pors, alegries; les nostres ràbies, projeccions, esperances... que, si bé és cert que en la majoria dels casos els intentem aïllar o procurem evitar-los, com que inevitablement estan allí, ens influeixen i condicionen la nostra situació dins l'aula i en les nostres vides.

En qualsevol relació i en l'educativa especialment, hauríem de ser sensibles a les persones que tenim davant i estar oberts a l'altre i als canvis que en ells i elles es produeixen, tan si són positius com negatius per a poder-hi actuar efectivament. Perquè la relació sigui fructífera i profitosa, educativament parlant, cal una alta dosis d'empatia i una bona comunicació entre les parts implicades.

## **Més enllà de la mediació com a resolució de conflictes**

Així, ens sembla necessari una nova mediació que posi en el centre la relació, per enriquir-se de l'intercanvi amb els altres, amb un pensament obert al que està succeint. A l'escola, i més a la universitat, existeixen posicions de poder, ja que és un sistema rígid, estructurat, però es tracta d'entrar en relació, partint d'un mateix, donant importància a les persones que intervenen en la relació. A l'educació primària, encara podem veure com la importància recau en el subjecte (allò realment important són els alumnes), mentre que a la secundària, la importància passa a mans d'un coneixement prefixat, deixant a l'alumne i els seus interessos en un segon pla. A la universitat això no fa sinó accentuar-se, tot i que els plantejaments de la universitat a l'Espai Europeu d'Educació Superior volen portar a l'aprenent com a centre del procés d'educació-aprenentatge.

La relació és la mediació educativa que es fa efectiva, juntament amb la paraula que neix del desig i de la necessitat de cadascú i, de la confiança mútua. Luigina Mortari *ens recorda que no és cert que deixar-se tocar per l'altre, ser copartícep del seu sentir, generi desordre i impedeixi una acció eficaç; al contrari, és una condició necessària d'aquell "pensar de l'ànima" que introdueix un principi d'ordre divers, l'ordre d'una raó encarnada i sensible, que construeixi saber, no treballant segons conceptes i procediments predefinitos, sinó a partir de la mirada de l'altre, dels seus gests, del seu entrar en relació o de substraure-se'n'hi.*

Estar en relació significa desitjar crear un vincle amb els alumnes, no des del control, sinó des de l'obertura, reconeixent a l'altre, el teu desig i el seu, donant i deixant-se donar. Es tracta doncs, de posar al centre del procés educatiu la relació, deixant-se tocar emocionalment pels alumnes, fent que allò que els transmetem els arribi al fons del cor. Nosaltres sabem una cosa si som capaços de recordar-la. Recordar prové del llatí *recordis* (*re*: tornar a passar, *cordis*: cor). És a dir, allò que aprenem és allò que ens ha arribat al cor, que ens ha tocat. Així doncs, no podem deixar fora de les aules les nostres emocions, els nostres desigs, perquè són la pedra angular del nostre aprenentatge. Al contrari, es tracta de mediar entre el coneixement i ells perquè quelcom succeeixi en el seu interior, perquè alguna cosa es remogui dins seu. La feina del docent és la d'obrir diferents camins als desigs dels alumnes per produir aquesta modificació interior.

No es tracta, com planteja Diana Sartoti<sup>6</sup> *de trobar normes, ni regles que predeterminin i delimitin el fer, que no pugui prescindir de l'exercici del judici, que no es converteixi en un mecanisme mort que torni rígid la fluïdesa del moviment vital, que no obli la particularitat de les situacions i dels contextos en nom de la universalitat, que no pugui deixar de costat les persones de carn i ossos i les seves relacions.* Així doncs, cal posar-se en joc mesurant-se amb els altres, reconeixent a l'altre com a singularitat, estant obert al conflicte i acceptant la incertesa d'aquesta relació oberta amb final desconegut que és la relació educativa.

## Conclusions particulars

Professor: "Aquest intercanvi m'ha fet conscient de la necessitat d'una avaluació inicial on es puguin negociar, en la mesura del possible, les expectatives d'una i altres, doncs aquestes tenen un paper cabdal en el procés educatiu. Així, cal una acurada

---

<sup>6</sup> Diana Sartori. "El turno de María". Dins DIOTIMA (2002) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria. Pàg. 128.

exposició dels objectius, mètodes de treball i avaluació i quins són els posicionaments del professors i com pensem abordar l'assignatura.

L'empatia és una virtut a desenvolupar i potenciar, però per sobre de tot, és necessària un bon clima de treball que faciliti l'obertura i el diàleg amb l'altre per a seguir els processos educatius des dels dos vessants i ser més conscient dels impactes positius i negatius que produïm en els nostres alumnes, sense haver d'esperar a final de curs, i així poder modificar aquells fets o esdeveniments que siguin pertinents.

Alhora, també m'ha ajudat a dibuixar-me millor un perfil de l'estudiant i aproximar-me a les seves demandes i les seves inquietuds”

Alumna: “Destacaria que, mirant enrere m'adono que els moments d'angoixa i frustració que vaig viure i sentir m'han servit per comprendre un aspecte clau que hauré de posar en pràctica, dia rere dia, en la meva futura tasca docent. No n'he tret cap recepta màgica (tampoc crec que existeixi); però sí una aproximació al que hauria de fer: baixar del pedestal, apropar-me emocionalment als meus alumnes i afavorir-ne un intercanvi”.

## Conclusions generals

La reflexió sobre el procés ha estat en ella mateixa un procés formatiu per quant en el procés d'indagació hem anat transformant les nostres concepcions i aprenent de la reflexió sobre la pràctica al mateix temps que de les interrelacions establertes.

El coneixement construït ha estat producte d'una relació sincera i dialògica que ha intentat generar consciència del nostre fer i pensar. En paraules de Luisa Muraro<sup>7</sup>, ha estat una presa de consciència, d'atenció a l'altre, de valor de l'intercanvi de paraula, de saber adquirit amb la modificació d'un mateix.

Pensem que dur a terme aquesta reflexió conjunta ha estat un procés ric i necessari, que ens ha fet conscients de la divergència en la que es pot copsar i viure el procés d'educació-aprenentatge o les diferències d'expectatives entre mestres i alumnes que determinen l'actuació d'uns i altres, així com les seves evolucions i aprenentatges, on professors i estudiants ens hem convertit en buscadors de camins que intenten fomentar el treball intel·lectual.

*Tanmateix, quan els alumnes arriben a la facultat, els estudiants porten un bagatge de coneixements i supòsits culturals prèviament interioritzats que han de trobar un lloc per a l'explicitació i la reflexió, ja que és des d'aquests supòsits que aprendran i, modificant-los o no, exerciran en el seu futur la seva feina professional.*<sup>8</sup> Tots sabem que les possibilitats de contacte personal que ofereix l'organització d'un centre escolar té molt a veure amb la qualitat de les relacions professor-alumne/a; no obstant això, una evidència és que a la Universitat existeixen pocs espais que ens permetin compartir

---

<sup>7</sup> Luisa Muraro. “En la encrucijada del otro”. Dins DIOTIMA (2002) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

<sup>8</sup> BEGOÑA GROS I TERESA ROMANÍA (2005) *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro. Pàg. 128.

experiències i poder reflexionar sobre aquestes i d'altres qüestions fonamentals en el procés d'ensenyament aprenentatge, especialment necessàries i interessants pels alumnes i professors de la Facultat de Formació del Professorat.

Entre tots hauríem de ser capaços de generar espais per a la cooperació i el conflicte, per aconseguir un creixement no només intel·lectual, sinó també personal per ambdues bandes, que sens dubte, repercutirà en la conformació o transformació de la identitat i pràctiques docents alhora que també a la millora del nivell acadèmic i professional.

## **Bibliografia**

- BEGOÑA GROS i TERESA ROMANÍA (2005) *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro.
- DIOTIMA (2002) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- DANIEL GOLEMAN (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- M<sup>a</sup> MILAGROS MONTOYA (Ed.) Sofías (2002) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y horas.
- (2002) *Educación en relación*. Sèrie de Quaderns d'Educació no sexista nº6. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PHILLIPE MEIRIEU (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.