

# ME PROMETISTE UNA SINFONÍA

Gloria Díaz  
Pere Duran\*



## YOU PROMISED ME A SYMPHONY\*\*

2002, si recuerdo este año en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, me encuentro ante una y gran primera contradicción entre lo que me dicen y hallo, y a la que siguen otras, que me preocupaban y preocupan: entre mi ignorancia y mi saber, entre mis prejuicios y su disolución, entre el tener conocimiento y el conocer.

Quizás demasiada confusión como docente, en el inicio de un Prácticum clave en la formación de maestros y de cara a la organización de unas prácticas, de todo un cuatrimestre -de lunes a viernes-, en una doble institución: la escolar (Centros de Formación de Personas Adultas) y a su vez ésta en otra institución: la penitenciaria, desconocida totalmente por mí (Centros Penitenciarios de Cataluña).

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, Espanha. E-mail: gloriadiaz@ub.edu

\*\* You promised me a symphony, al igual que las otras dos obras y que tomamos como título de este artículo y de los otros dos epígrafes que dan pie a nuestra escritura, pertenecen al "artista digital" *Mario Sánchez (Aégis)*.

Por lo tanto, son muchas las cuestiones que me surgen y me interrogan: de la institución penitenciaria en relación a lo educativo, al desconocimiento de las Escuelas de Adultos, de los aspectos organizativos y metodológicos, de los tutores y tutoras, y de los alumnos de estos Centros donde se realizan las prácticas.

Aquí hay que añadir otra institución, que ha determinado durante todos estos años<sup>1</sup> la coordinación de este Prácticum con la Universidad de Barcelona: el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, desde donde se adjudican y distribuyen, a partir de la petición de los tutores de los Centros de Formación de Personas Adultas en Centros Penitenciarios, las escuelas de adultos donde las alumnas y alumnos de la Universidad podrán realizar sus prácticas en formación.

Desde la Universidad se nos entrega, el Plan Docente del Prácticum, el listado de los alumnos/as que realizarán estas prácticas; el calendario de actividades para el docente y los estudiantes, en cuanto a : horario de tutorías del grupo, día de entrega de las memorias-informe de las prácticas por parte de los estudiantes, contenidos eje de estas memorias -las Unidades de Programación-, la defensa de las memorias en público y ante un tribunal de evaluación, la pauta-ficha de la evaluación de los estudiantes por parte de los tutores de las Escuelas de Adultos en Centros Penitenciarios.

El peso de la institución Universitaria y las inercias creadas en las maneras de entender la práctica docente, me dificultan en un primer momento el poder pararme y repensar lo que obstaculiza y lo que facilita esta organización del prácticum, obviando en algunas situaciones la complejidad de los lugares donde se realizan estas prácticas. Por lo tanto, cómo decir, hacer y reflexionar a partir de las resistencias y las dificultades para abrir espacios.

Aún así desde el primer año, la relación con los maestros y maestras de las escuelas ha sido prioritaria. No como medio para garantizar el cuidado de las alumnas en prácticas sino como finalidad: a través del bienestar de los maestros que acogen a estos estudiantes. Este cuidado se concreta en: reuniones periódicas, visitas a las escuelas, presentación individual de los alumnos, participación en el seminario final donde las alumnas exponen el trabajo realizado durante las prácticas.

Aunque en muchos momentos me veo superada por los acontecimientos, sentí en todo momento la necesidad de buscar e incorporar otras formas de hacer, donde la práctica docente adquiriese sentido y significado, siendo consciente de los riesgos que suponen los cambios en una institución como la Universidad. Las tutorías en grupo pasan a ser seminarios creando un espacio para compartir nuestras reflexiones, nuestras lecturas, nuestra escritura. Mostrando sus dudas, sus vacíos, sus prejuicios, sus necesidades y deseos de conocer, desde la libertad para ser y decir. Las memorias se convierten en la narración reflexiva de sus prácticas, las “unidades de programación” en propuestas-proyectos, las “defensas de las memorias” en una Jornada-Seminario de exposición para compartir e intercambiar su experiencia.

Desde el año 2002 y hasta este último curso 2010-2011, los cambios y en algunos momentos las transformaciones en nuestra práctica como docentes, nos han permitido otras metodologías y otras organizaciones, no exentas de múltiples conflictos con y entre las instituciones y con los sujetos docentes y discentes que participan.

Durante este tiempo hemos intentado, y también quizás conseguido, un espacio donde otra manera de mirar y de hacer en nuestra práctica diaria como docentes es factible, entre maestros y profesores de las escuelas, estudiantes y profesores de la Universidad. En

este espacio se han hecho cuestionamientos, reflexiones y aportaciones sobre la práctica docente en las Escuelas de Adultos en Centros Penitenciarios: sobre la adecuación curricular en estas Escuelas, sobre las particularidades de los alumnos en las aulas de estos centros, y la necesidad de repensar y rescatar metodologías que puedan servir para articular transformaciones en la formación de los alumnos/as en prácticas.

Pero nada de esto sería cierto, sin el encuentro con otros maestros y maestras algunos hoy también profesores en la Universidad, y que participan en esta manera de entender la práctica docente.<sup>2</sup>

### EL CARNAVAL TERMINÓ



### THE CARNIVAL IS OVER

Recuerdo perfectamente la primera vez que asistí como invitado al seminario. Llevaba tres años trabajando en la universidad, y dos cursos como profesor en una asignatura de la Licenciatura en Pedagogía. Era el año 2006, y también recuerdo perfectamente la impresión que me llevé aquel primer día, desde entonces han sido escasos los miércoles en

que no he asistido a este seminario. En cierta manera, fui como aquel invitado que llega para pasar unos días y al que nadie encuentra la manera de echar.

Para participar en el seminario siempre tuve muy buenas razones: la primera, quizás, encontrarme entre alumnas y una profesora ocupadas profundamente en aquello que hacían, cada una con su tiempo para hablar, para pensar y para escuchar. Era un espacio muy diferente al que mi cultura escolar me tenía acostumbrado, lo que yo conocía de la universidad eran aulas con muchos alumnos, donde resultaba difícil exponerse, compartir dudas y preguntas sobre lo que a mi realmente me preocupaba como maestro.

No es que las alumnas no participasen en los otros espacios de la facultad, pero tengo la impresión de que rara vez se permitía *ser* y *no saber*. ¿Pero cómo le voy a pedir a una alumna que *sea*?, quizás la pregunta adecuada tenga que ver con el espacio que se le permite para *ser*.

Parece también, que la penalización del *no saber* deja una huella en la forma como los alumnos deciden exponerse en las clases y en sus textos. Quizás es, entre otras razones, debido a aquella costumbre tan arraigada en que la pregunta muestra su violencia, ¿cómo romper con aquella figura tan presente que penaliza el error, ridiculiza la diferencia y obliga a ocultar la propia incapacidad? Así, las expresiones, los silencios y los gestos de algunas alumnas parecían insinuar un, *yo no quiero estar aquí, de hecho profesor yo jamás estuve aquí*.

En segundo lugar, en relación al seminario, mi recuerdo e impresión es completamente diferente. En líneas generales ha sido y es un espacio donde anualmente nos juntamos doce o trece personas, hablamos, escuchamos, leemos y escribimos. A veces, también, breves silencios. Cuatro acciones muy concretas y muy presentes de una u otra manera en la cultura escolar, sobre todo, las dos últimas, tan concreto, tan sencillo y tan simple que yo mismo me extraño al destacar estos cuatro

“verbos“. Quizás, porque me doy cuenta de la manera, como en mi escolaridad y en mi paso por la universidad, estos cuatro verbos a menudo se han caricaturizado y han sido reducidos. Quizás a alguno puede parecerle exagerado, pero, en el inicio del curso, de cada una de mis asignaturas, me sorprende habitualmente la capacidad de las alumnas para escribir *de lo que saben* sobre aquello que se les ha señalado como importante.

También, creo que debo destacar la inseguridad que muestran cuando en sus propuestas de investigación no hay pautas, no hay instrucciones. Entonces me pregunto: ¿dónde están ellas en todo este proceso? ¿dónde están sus preguntas, sus dudas, sus contradicciones? ¿lo que no saben o lo que desean conocer? Parece como si se hubiesen ausentado por mucho tiempo, parece como si sintiesen vértigo ante el reto de, *investigar lo que tú quieras ¿qué quieres decir? ¿qué te preocupa?* Otras veces parece que las inmovilice un miedo atroz.

Mi corta experiencia, como profesor, me indica aunque aquí no lo pueda justificar, que el deseo de articular un discurso pedagógico, “políticamente correcto”, a menudo no permite reflexionar y elaborar en profundidad las cuestiones centrales de nuestro trabajo como maestros en las escuelas. Lo puedo observar también en otras asignaturas que imparto en esta Universidad, donde las alumnas ya lo expresan a través de la escritura en los primeros borradores que me muestran.

En cambio, en el seminario de prácticas he podido constatar que: los tiempos, el acompañamiento, el grupo de alumnos/as menos numeroso, el compartir las lecturas, el espacio de reflexión a partir de su experiencia en las prácticas, la libertad para expresar o no expresar, sí permiten y posibilitan problematizar todas estas cuestiones.

Desde el primer día, en que participé en el seminario, me llamó la atención la facilidad con que nuestros alumnos se expresaban y mostraban sus preocupaciones. Quizás en algunos momentos también

podía observar como algunos se contenían y mostraban unas preocupaciones que no encajaban con sus gestos o con su expresión. Cada uno, debe poder elegir hasta donde desea exponerse y que límites establece en sus relaciones o, incluso, en sus pensamientos, pero en todo eso jamás hubo ningún reproche ni ninguna exigencia.

Pienso que la posibilidad está en ofrecer un espacio individual o colectivo donde uno no se sienta juzgado, donde uno pueda expresar y reflexionar a partir de lo que realmente le sucede. Hablar de nuestros miedos no es fácil, y el miedo y la inseguridad que nos crean las situaciones que nos son desconocidas inevitablemente no pueden ser ignorados.

Recuerdo un momento en el seminario en el que, una alumna *expresa su malestar al caminar entre los adultos que ocupan el pasillo*. Todos son hombres mayores que ella. Sin duda alguna en su proceso de institucionalización ese miedo se disolverá. A menudo, uno se acostumbra a aquello que un día le pareció *tan insólito*.

Pero esta situación, este primer momento, nos sirve para reflexionar sobre los motivos de su inseguridad, inevitablemente surgen otras cuestiones relacionadas con su trabajo como maestra: *¿de qué manera estoy mirando a estos hombres ahora mis alumnos? ¿qué pasa por mi cabeza cada vez que se cruzan nuestras miradas? ¿será que a mi pesar, comienzo a reconocer mis prejuicios? ¿de dónde proceden mis prejuicios y este miedo? ¿qué espero de los alumnos? ¿qué espero de mí como maestra? ¿si no reconozco este temor, como podré estar con ellos en clase? ¿qué se espera de mí como maestra?*

Otra alumna en prácticas, al pasar los días, manifiesta su inseguridad al darse cuenta de que, *hay alumnos que saben más que ella. No le preocupa solamente que sepan más geografía e inglés, le preocupa que ellos “saben” mucho más de la “vida” que ella. ¿Pero qué les voy a contar yo? ¿pero qué hago yo allí en la clase? ¿cuál es mi trabajo? ¿entretenerlos? ¿cuidarlos? ¿preparar materiales? ¿moderar los debates? ¿reconocer las dificultades que tienen en relación*

*a algunos aprendizajes?; y cómo lo hago?; pero si tengo 20 alumnos, y no siempre vienen los mismos a clase?; qué contenidos son relevantes?; qué manera, qué metodologías pueden ser las más adecuadas con estos alumnos?.*

Surgen todas estas preguntas, sus compañeras agregan sus preocupaciones y sus reflexiones: *lo importante es que en clase se sientan bien; pero entonces, ¿qué aprenden?; para qué vienen a la escuela?* A menudo estas cuestiones nos van llevando a otros lugares, y es en estos momentos donde recuperamos lo que otras personas, en otros lugares y momentos, dijeron o escribieron.

Todo esto que expongo en esta narración, podía y puedo verlo al observar como muestran sus textos inacabados, cuando leen fragmentos de sus diarios, y cuando se atreven a expresar aquello que pensaban, sobre todo, cuando sus ideas no correspondían o corresponden con lo que alguien pueda esperar de ellas, *una alumna habla de sus prejuicios, de unos miedos de origen diverso sobre las personas en situación de encierro.* Cuantas veces estaba y está el miedo detrás de nuestras palabras, horas donde las frases comienzan, *me sucede, me pasa, pienso, no comprendo, me angustia, tengo el deseo.*

De esta manera se suceden las reflexiones, las preguntas surgen de situaciones concretas, y de sus preocupaciones entiendo que también pueden surgir las mías, como maestra y como profesora universitaria. No me han faltado preguntas y reflexiones de este seminario para poder llevarlas y ubicarlas en otros espacios, en otras aulas, en otras asignaturas, en mi docencia en la Universidad.

Me preocupan, también, las posibilidades y límites que nos ofrece la institución para realizar nuestras prácticas docentes, un espacio de diálogo donde no tiene mucho sentido ensimismarme, pues la urgencia y el sentido de las preguntas me obligan a la concreción, a aceptar también mis contradicciones. Al igual que mi trabajo con los niños de la escuela, el seminario de prácticas me recuerda que mis límites

no son aquellos que yo deseo, que en mí también hay frustración e incertidumbre, que en mí, también, hay espacio para el error y para la inexperiencia, para la vanidad, el prejuicio y la insensatez. Y es en este espacio de reflexión (el seminario), en este encuentro, que todavía me siento acogido. Podría decir que en escasas ocasiones me sentí juzgado.

Con el tiempo, se ha ido perfilando otras de mis preocupaciones, el no confundir los límites de la institución con los límites del alumnado. Pienso en la escuela de primaria como también puedo pensar en las escuelas de adultos o en la propia universidad. ¿Qué me sucede cuando pienso que no puedo atender adecuadamente a un alumno porque tengo responder a un grupo de 25 alumnos?; de quién es la responsabilidad?; del niño?; de la institución?; es de la institución que no es capaz o no sabe cómo acoger?

A partir de estas preguntas, intuyo que, las alumnas hallan el sentido de la ruptura con aquello que se supone han aprendido a su paso por la escuela, y en la formación a la que han sido expuestas en la facultad. La escuela a menudo se les ha mostrado como un escenario simple. Se la reconoce como un relato cargado de fantasía donde todos los elementos encajan, y al mismo tiempo nos la presentan como una institución donde todo y todos tienen un lugar muy bien definido.

En el seminario, por el contrario, se puede dejar a un lado esa figura fantástica tan bien caracterizada que es el maestro. El trabajo docente a menudo se ha presentado como un compendio de prescripciones muy bien definidas. En cambio, cuando uno se encuentra en un espacio de reflexión compartida, sea un seminario, sea una conversación con otras maestras de la escuela, uno puede problematizar su práctica partiendo de sí mismo, especificando lo que a uno le inquieta, no consigue, no comprende o necesita.

Las conversaciones con las alumnas durante estos años, me han ayudado a comprender que las cosas no son

como yo quiero que sean, las cosas son. Sus preguntas me han ayudado a romper con algunos dogmatismos y con mis ideas preconcebidas. Sus preguntas también me cuestionan. Me las llevo, pienso, recuerdo y leo en busca de otras preguntas que me ayuden a problematizar la situación planteada.

## ENCUENTRO CON



## FINDING

Así, es como entendemos que debe ser y hacer llegar a los alumnos lo que significa o puede significar el aprender. No podemos explicar lo que para nosotros significa sin antes entender nuestra posición en relación al “mundo”, en relación a lo que nos rodea, en donde nos ubicamos, en relación a los demás.

“Prestar atención al mundo”, así es como Susan Sontag (2006) define lo que es un escritor, y prestar atención significa estar en disposición de, esto nos sugiere la siguiente pregunta ¿qué es lo que hace o nos hace estar atentos? No buscamos una única respuesta pero

creo que sin “la curiosidad” difícilmente podríamos estar en “disposición de”. Por lo tanto, el despertar su curiosidad lo consideramos clave en el inicio de la relación con los alumnos.

Los criterios que se siguen, en la formación de nuestros estudiantes, aunque para la mayoría sean claros, para otros implican el estar inmersos en una mayor dificultad: la de discernir y presentar versiones (clarificadoras) que atraigan y creen espacios de reflexión, de nosotros como docentes, con nuestros alumnos; y a su vez estos sigan tras esa necesidad que, algunos, pretendemos iniciar en ese espacio a veces privado a veces público de intensa búsqueda.

Las concepciones únicas y unificadoras en la Universidad son frecuentes, lo que puede llevar a nuestros alumnos a una concepción engañosa de la realidad, a la que algunos se aproximan, a través, solamente de lo que nosotros les ofrecemos como contenidos, de lo que no se puede reducir y negar:

La manera de mirar moderna es ver fragmentos. Se tiene la impresión de que la realidad es en esencia ilimitada y el conocimiento no tiene fin. De ello se sigue que todos los límites todas las ideas unificadoras, han de ser engañosos, demagógicos; en el mejor de los casos, provisionales; casi siempre, a la larga falsos. Mirar la realidad a la luz de determinadas ideas unificadoras tiene la ventaja innegable de darle contorno y forma a nuestras vivencias. Pero también -así nos instruye la manera de mirar moderna- niega la diversidad y la complejidad infinitas de lo real. Por lo tanto oprime nuestra energía, nuestro derecho en realidad, de refundar lo que deseamos refundar: a nuestra sociedad o a nosotros mismos. Lo que lo libera, se nos dice, es notar cada vez más cosas (SONTAG, 2007, p. 135)

Consideramos que es imprescindible reflexionar conjuntamente con los alumnos sobre cuestiones que muchos entenderían que se escapan de la finalidad que

nos une, es decir, el ver a través de otras disciplinas, de otras aproximaciones teóricas, como construimos conocimiento. Su mundo, nuestro mundo, lo vivimos como etiquetado, lleno de categorías, pero sin tener en cuenta concepciones como las de Jean-Pierre Changaux, citado por Bartra (2006), quien nos dice que el problema radica en que vivimos en un universo “no etiquetado”, que no nos envía mensajes codificados. Somos nosotros los que proyectamos las categorías que creamos, con ayuda del cerebro, a un mundo sin destino y sin significación. Es decir, el universo carece de categorías, salvo, aquellas creadas por el hombre.

Aquí nuestras reflexiones nos llevan a preguntarnos cómo podemos entender, comprender y llegar quizás a codificar y a procesar nuestro mundo, el mundo y el pequeño mundo que compartimos en la relación del día a día con nuestros alumnos. También, nos surge en este punto, una gran duda, cuál sería la clave que nos llevase a compartir espacios de pensamiento y reflexión cercanos o más próximos a visiones más completas y no fragmentadas del ser humano.

Responder a ... Responder de...

Creo que un escritor es responsable hasta de lo que no escribe.

El texto se abre al texto a través de la pregunta que se hace y que nos hace.

Responde-o intenta responder a nuestra espera respondiendo de sí.

La práctica el texto es práctica del ser.

Ahondar en la palabra es ahondar en uno.

Soy aquel que escribo-que se escribe con las palabras que me escriben.

Soy lenguaje- de la lengua su bagaje-.

Soy la palabra que me expresa expresándose.

Escribir es responder a todas las voces insistentes el pasado y a la de uno mismo; voz profunda, íntima que interpela al porvenir.

Lo que creo, oigo y siento está en mis textos que lo dicen- sin llegar, en ocasiones, a decirlo del todo-.

¿Pero qué no decimos del todo en lo que decimos?

¿Lo que intentamos callar, lo que no podemos o no queremos decir o bien, precisamente, lo que queremos decir y que todo lo que decimos disimula, diciéndolo de otro modo?

De ese no-dicho somos gravemente responsables. (JABÈS, 2006, p. 83)

Como dice Jabès en este texto, ¿pero qué no decimos del todo en lo que decimos? No somos conscientes de que sea nuestra intención, por un lado, intentar buscar el sentido, y al mismo tiempo, ocultar, callar o disimular.

Y no es que, no nos sintamos responsables de lo no-dicho, sino que nos sentimos también responsables de lo que decimos, de cómo lo decimos y de cómo esta manera de hacer y decir puede hacer sentir a los demás.

El exponerse, el correr riesgos en y desde, el mostrar, la aproximación a los alumnos, y la posición ante determinados saberes que no siempre son los que creemos más próximos a nuestras propias concepciones, pero, que se cruzan de manera continua con los contenidos y las prácticas, que aún en algunas asignaturas se presentan como certezas, como verdades únicas. Legitimadas por lo que desde la academia se denomina “rigor científico”, e impregnadas, sobre todo, de aportaciones desde perspectivas positivistas, lo que nos puede llevar a momentos de confusión, pero, también a interrogaciones reflexivas y a la necesidad de un pensamiento crítico que no se someta a visiones pseudo científicas en donde alumnos se ven como “los que curan” como “los que salvan”.

Continuamente, en nuestras reflexiones, se nos agolpan múltiples preguntas, pero casi siempre giran en torno a una misma cuestión, ¿Cómo aprender o quizás cómo des-aprender? ¿Cómo lograr que se reconozca como saber? y sobre todo ¿Cómo lograr que este nos lleve a abrirnos a posibles cambios en nuestras prácticas?

En la lectura del “Respeto” de Sennet (2003) hemos podido encontrar aspectos que nos pueden ayudar a clarificar algunas de estas cuestiones. Para Sennet, el aprendizaje consciente tiene lugar únicamente cuando una persona está activamente involucrada en perseguir dificultades, en escenificarlas. Es necesaria la presencia en la vida de los otros. Partir de la relación

como condición para el entendimiento, para compartir significados y ámbitos de sentido.

Estas cuestiones son el eje imprescindible en el diseño que llevamos a cabo, ya que entendemos que las finalidades tienen que responder a cuestiones como ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿para qué? Pero estas se dan en un proceso que no sólo puede ser individual y unidireccional, sino que atañen a todos los que forman parte de éste. Por lo tanto, lo entendemos como un proceso que se da siempre con el otro, y que es un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje.

No sólo debemos, centrar, nuestra atención en cambios en cuanto lo conceptual, sino que también hay otros contenidos, que para algunos no son prioritarios o no tienen la misma importancia y, que dejan de lado en su planificación del proceso enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos en la Universidad. Creemos que, a veces, olvidamos que estamos en un lugar donde se forman o formamos a maestros que tendrán la responsabilidad, no sólo, de valorar o de adaptar cuestiones curriculares, sino de entender y llevar a cabo, en lo posible, un compromiso más profundo y cómo muy bien dice Susan Sontag (2007) sobre la resistencia a la injusticia como deber ético.

A veces nos acecha la tentación de caer en la exclusión o en el enfrentamiento, con la esperanza de tomarlos al “asalto”, de provocarlos, de insistir en y como su forma de mirar se puede abrir o quizás sea necesario romper:

Algo que se rompe, todo lo que se ha roto...

El reflejo más fiel del pensamiento es el que incita al recuerdo de las rupturas imprevistas. La fidelidad se orienta a la convicción de la fragilidad. Es imposible sentirse menos indefensos.

Todo puede romperse y estallar y desaparecer en un instante perdido entre los momentos de nuestro extravío, apenas recién despertados, cuando todavía no vamos a

ningún sitio o comenzamos a ir donde habitualmente nos llevan. (MATEO DIEZ, 2006, p.15)

Al final, lo que nos aterra es volver a reproducir aquello de lo que intentamos “rescatarlas”: “no me instruyas vive junto a mi, tu fracaso es que yo sea idéntico a ti”. (MATURANA, 1991, p. 96). Esto crea en nosotros una sensación de abismo, donde no hay espacio ni para nosotros ni para ellas, donde lo que hacemos sea lo que ellas hagan, y que, respondan de aquella manera que se supone “que tiene que ser”, ese conformismo que pasa por la obediencia y la sumisión a aquello que se supone “debe ser”, ese código oculto por todos compartido, en el que no surge, la emoción, el deseo o la necesidad, donde nada pasa, sólo el “quiero acabar”, el “terminar”.

Aunque en este encuentro con, no podemos obviar lo que nos mueve como finalidad y sentido, en palabras de Steiner (2005, p. 100) “una escuela en la que el alumno tendría permiso para cometer ese gran error que es la esperanza”.

### NOTAS

- <sup>1</sup> En el año 2009 el Departament de Ensenyament de la Generalitat asume la titularidad de estas Escuelas de Adultos.
- <sup>2</sup> El profesor Pere Duran participa en los seminarios de prácticas desde hace cuatro años. Sin su presencia y aportaciones, la continuidad, análisis y proceso de esta experiencia de prácticas no sería factible.

### REFERENCIAS

- AUGÉ, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- JABÉS, E. *El libro de los márgenes III. Construir en el día a día*. Madrid: Arena libros, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Un extranjero con, bajo el brazo, un libro de pequeño formato*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachete., 1991.



MATEO DÍEZ, L. *La piedra en el corazón*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2006.

SENNETT, R. *El respeto*. Barcelona: Anagrama, 2003.

SONTAG, Susan. *Al mismo tiempo*. Barcelona: Mondadori, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cuestión de énfasis*. Madrid: Santillana, 2006.

STEINER, G., LADJALI C. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.

Enviado em 12 de julho de 2011  
Aprovado em 05 de agosto de 2011