



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Duran Amavizca, Norma Delia (1994)
“FORMACIÓN DOCENTE POR MEDIO
DE LA OBSERVACIÓN COMPARTIDA”
en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 23-30.**

FORMACIÓN DOCENTE POR MEDIO DE LA OBSERVACION COMPARTIDA

Norma Delia DURAN AMAVIZCA*

"Si pensamos sólo en aquellos pensamientos con los cuales ya tenemos palabras para expresarlos, entonces nuestra presencia en la historia permanece estática".

H. Giroux

El tema central de este artículo es la categoría de análisis de observación compartida que surgió de una experiencia de investigación basada en la etnografía educativa. La observación compartida se presenta en el aula estudiando la didáctica del profesor y con miras a conformar un estilo de formación docente. Para ello, se requiere la consideración de la intersubjetividad, la holística y la hermenéutica.



TRAINING OF TEACHING THROUGH JOINT OBSERVATION. *The central theme of this article is a type of analysis through joint observation which was brought up from a research experience based on educational ethnography. Joint observation is presented in the classroom studying the didactics of the teacher with views to forming a kind of training for teaching. Inter subjectivity, holistics and hermeneutics considerations are required for this type of analysis.*

INTRODUCCIÓN

El artículo que a continuación se presenta es un primer planteamiento para avanzar hacia una teoría didáctica. Un aspecto principal para entrar en ese camino lo constituye la necesidad de traer a la pedagogía el dilema filosófico de la relación sujeto-objeto que hoy se resuelve con la categoría de intersubjetividad, ya que de acuerdo con el empirismo es difícil recuperar una relación sujeto-sujeto que privilegia la primera. Las corrientes didácticas en México, sin excepción, parten de una epistemología de relación sujeto-objeto. Las propuestas didácticas que ofrecen a los docentes están alejadas de la realidad que los profesores viven cotidianamente en las escuelas y que, indiscutiblemente, signa el procedimiento didáctico a seguir en el aula. Por ello es necesario recurrir a la observación de la actividad docente para hablar de didáctica y construir una teoría. La observación etnográfica en educación incluye el modo en que ciertas consideraciones teóricas se pueden integrar en un estudio y la medida en que dicho estudio puede participar en la verificación de teorías que ya existen o la generación de otras y nuevas teorías de mayor credibilidad.

* Investigadora del CISE-UNAM.

El término observación compartida representa la categoría básica de análisis que nos permitirá acceder a la posibilidad de la verificación, por un lado, o a la construcción de una teoría didáctica. Esa es la principal característica que la diferencia de la observación participante o de la no participante, las cuales son meramente descriptivas. Otra característica de la observación compartida es que por medio de la actividad que de ella se deriva se procede a una formación docente que toma como punto de partida las propias experiencias de los profesores desarrolladas en su ambiente cultural; ya que puede percatarse de que muchas de sus prácticas didácticas están ancladas en tradiciones educativas propias de sus escuelas, más que en estructuras teóricas o escolares de la versión oficial.

Aquí nos abocaremos a exponer los aspectos que posibilitan la práctica de la observación compartida desde una reflexión teórica, circunstancial, e histórica, para al final, como colofón, enumerar las condiciones que la construyen.

El papel de la intersubjetividad

En educación, y sobre todo en el campo de la formación docente, que es el tema que ahora se monografía, no es suficiente, aunque nos conformemos con hacer referencia a lo ético, como por ejemplo lo hace Carbajosa en su escrito «Ética y subjetividad en educación»,¹ porque el tema del sujeto en la relación con el objeto en términos de eticidad como ella lo propone -esto es, en la negación de lo que el objetivismo proporcionó y que fue resaltado por el positivismo- en nuestro campo educativo amerita una argumentación más avanzada. Carbajosa dice:

La enseñanza científica habitual se funda en un principio que sistemáticamente excluye al sujeto del objeto de conocimiento. En consecuencia, ha desarrollado métodos, técnicas e instrumentos de observación, buscando siempre la mayor objetividad posible. La paradoja reside en que dichos sistemas son creación humana y por lo mismo comprenden necesariamente subjetividad.²

La argumentación por la que apelamos ahora, no se centra en la discusión de cómo el sujeto queda excluido de la teoría epistemológica más difundida, sino de cómo incluirlo, y tampoco, nos es suficiente con la recomendación que la misma autora hace más adelante en su escrito y que versa de la siguiente manera:

Por medio de una forma metódico-científica de la interpretación conocida como hermenéutica se registra al observador, así como sus actividades y ansiedades que producen deformaciones inevitables. Según Devereux, la metodología de las ciencias del comportamiento deben explotar la subjetividad inherente a esta actividad de observación, como vía única que conduce a una objetividad auténtica.³

porque en el trabajo cotidiano de observación en el aula no basta con considerar la subjetividad del observador, sino también y de forma constante, el punto de vista del maestro, que para el caso de la observación en el aula para la formación docente se complica, dejando en entredicho la última aseveración de la autora a quien venimos citando: "... vía única que conduce a la objetividad auténtica".

Porque la relación de sujeto con sujeto es una relación intersubjetiva, en donde se encuentran dos puntos de vista sobre el quehacer pedagógico y didáctico. Uno, basado en la teoría (aunque con una práctica pedagógica en formación docente) y otro, basado en la práctica didáctica que ha podido desarrollar frente al grupo. Es por eso que queda en entredicho que el resultado de una observación hermenéutica como ella la describe, conduzca a la objetividad, a esa a la que nos empeñamos en seguir buscando, cuando ya el trabajo de observación en el aula para la investigación educativa nos indica que nos resulta imposible absolutizar sobre la práctica del docente. Ella advierte que no es suficiente dialogar con el profesor, sino que además es necesario dialogar al respecto de las condiciones institucionales y laborales en que está inmerso dicho profesor; dialogar con los alumnos sobre la manera en que el maestro procede didácticamente; dialogar sobre los espacios físicos y sobre cómo se relacionan los sujetos que en ellos cohabitan; dialogar sobre la extracción social y cultural de dichos sujetos; con las instancias administrativas, con las teorías educativas, en fin, la creación de diálogos que, hablados desde la etnometodología, nos permite establecer un sentido holístico, en donde el etnógrafo de la educación tiende a representar la realidad que estudia en sus diversos significados sociales.⁴

Hagamos un paréntesis antes de continuar con la discusión sobre la intersubjetividad, para hablar de la etnografía educativa. Podemos decir de ésta que tiene como propósito la reconstrucción de categorías típicas que los sujetos emplean en la conceptualización de sus experiencias y de su concepción del mundo.

En este sentido admite las experiencias subjetivas tanto de los investigadores como de los que participan en la investigación (de los actores principales del hecho educativo). Esta situación permite estudiar la cultura educativa con mayor profundidad de comprensión. Para ello la etnografía educativa se vale de diferentes metodologías para recopilar información (videgrabaciones, entrevistas, discusiones en equipo) que tienen como base la observación. El método de triangulación (como se conoce el procedimiento del uso de diversas metodologías de recopilación) es propio para la empresa holística de la etnografía educativa. La empresa holística implica la descripción de la cultura educativa en donde pueden articularse lenguajes, ritos escolares, entendiendo por rito lo que se repite para mantener vivas ciertas formas de relación, creencias, estructuras económicas y políticas, etcétera.

La empresa holística para este campo sugiere una descripción de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo educativo singular.⁵ El etnógrafo de la educación se interesa por el punto de vista del sujeto y por lo que hay en el contexto del hecho.

En el trabajo etnográfico en la educación con vistas a la formación de profesores, ya no podemos hablar de "ir a observar al docente" o de "ir a observar a los alumnos"; los investigadores también resultamos observados, para hablar del hecho educativo y didáctico tenemos que jugar con las interpretaciones de ambas partes, con las comprensiones. Si no es así, el argumento interpretativo pierde su credibilidad. Y si, además, los diálogos se diversifican hasta más allá del aula, la credibilidad se contextúa, no se absolutiza. Es además una interpretación en el plano histórico porque implica reconocer las tradiciones mediadoras en las acciones y en las teorías y, por lo tanto, en su articulación. Porque trata de sostener, además del diálogo con el pasado (tradición mediadora), uno con el presente y otro con el futuro. Apel nos dice:

Sin duda, incluso este caso límite de la comprensión hermenéutica del sentido está sujeto, en cuento tal, a la ley básica de la mediación histórica de la tradición: toda aclaración del sentido presupone una precomprensión expresada en lenguaje ordinario, en la que se relaciona toda explicación detallada mediante sus condiciones de adecuación [...] Cualquier aclaración pragmática u operacionalista del sentido que resulte acertada constituye, en cierto modo, un tránsito, incluso histórico, desde la mediación histórica de la tradición de la comunidad interpretativa que pertenece a la interacción [...] Queda, pues, patente de hecho que el sujeto mismo de la interpretación íntegra de los signos, tal como tenemos que presuponerlo para las ciencias hermenéuticas del espíritu, es histórico, como presumen Heidegger y Gadamer.⁶

En eso consiste el principio hermenéutico de los últimos tiempos que supera el concepto de Dilthey⁷ centrado en el sujeto y, que llevado como contradiscurso científico al positivismo, trillaba la discusión de la relación sujeto-objeto, objeto-sujeto para privilegiar la intersubjetividad.

Para el caso de la investigación por medio de la etnografía educativa, es pues indispensable tomar en cuenta el contexto de la situación misma que se observa, ya que en dicho contexto aparece el comportamiento que queremos comprender, ya sea didáctico o educativo. Es así como se apunta en la siguiente cita:

El contexto global debe esclarecerse partiendo del principio histórico-hermenéutico. Educación significa siempre, en efecto, acciones y procesos dotados de sentido y de significado; las instituciones creadas para hacer posibles tales acciones y procesos, y por tanto dotadas de sentido en sí mismas, y las teorías y concepciones pedagógicas, son enunciados explícitos de pedagógicos dotados de sentido. Incluso las reacciones de los educandos o de los adultos destinatarios de las ofertas pedagógicas implícitas en las acciones e instituciones educativas son acciones intencionales, dotadas de sentido, tanto si corresponden a las intenciones pedagógicas de los mismos como si les son ajenas o las contradicen; en ambos casos son pedagógicamente significativas y requieren un esclarecimiento por la ciencia de la educación.⁸

Modalidades de observación docente

Actualmente son muchas las prácticas que se han realizado en la observación de profesores. Postic, en su libro *Observación y formación de los docentes*,⁹ compila y analiza estudios desde la década de los treinta realizados principalmente en Estados Unidos. El autor logra advertirnos que esos trabajos se sostenían

teóricamente en el conductismo. Poseían una gran inclinación por la supervisión, estrategia usada por las instituciones para controlar el quehacer docente, en su correcto o incorrecto proceder; para "corregir" los rumbos de la educación. Los estudios fueron realizados también para evaluar la tarea docente, procedimientos que responden a investigaciones sobre eficacia y eficiencia docente que indudablemente se liga a enfoques administrativo-sistémicos.

Los siguientes, al parecer, son los realizados por el propio Postic, en Francia. Con un carácter de microenseñanza, de donde se observaba a los futuros profesores, a los practicantes, y se estudiaba junto con ellos el procedimiento llevado a cabo en la didáctica; con el propósito de interrogarse sobre la definición del acto mismo de enseñanza; de analizar lo que ocurre en la clase y examinar la situación de frente a frente en la que se encuentran maestros y alumnos. Así, el autor, reemplazando el comportamiento del profesor por el de un proceso de interacción, pudo arribar al concepto de acto didáctico que entendió como:

...toda influencia interpersonal que tiende a cambiar el modo en el que otros pueden comportarse o se comportarán. [...] El acto didáctico parece no poder ser analizado fuera del medio en el cual se ejerce, ni estar restringido a la acción del docente en clase. Son las situaciones escolares las que han de aprehenderse en su conjunto, con relación a un contexto sociológico. [...] El objeto de las teorías del acto didáctico es describir el comportamiento de los docentes y explicar sus causas y efectos.¹⁰

El último propósito de este tipo de procedimientos de investigación para la formación docente, tiene como punto de llegada una situación igualmente normativa para el trabajo didáctico. Lo podemos constatar en parte con la siguiente cita:

Gracias al registro, se procede a la reconstrucción de lo vivido, investigando los encadenamientos de comportamientos del enseñante y de sus alumnos. Las intervenciones del docente, las reacciones provocadas en los alumnos, se identifican y codifican, y se reconstituyen las etapas del procedimiento pedagógico del que enseña.¹¹

El trabajo de Postic se inserta en lo que Gilles Ferry agrupa como "enfoque situacional", dentro de la formación de profesores, del cual nos dice:

Llamo *situacional* a todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espacio temporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y repercusiones sobre los actores.¹²

Se trata de estudios que aunque en la actualidad pueden incluirse dentro de las etnografías educativas (porque tenían como recursos las videograbaciones y la consideración del contexto en un marco sociológico de la vida cotidiana), nunca se plantearon de principio dicho procedimiento, por lo que se puede encontrar que aún intentan explicar los caminos didácticos del docente, las cadenas de causalidad, y no tanto comprender e interpretar los significados en el hecho educativo.¹³

Por otra parte, en Inglaterra, la observación participante, nos dice Woods,¹⁴ es el método más importante de la etnografía, porque la idea central de la participación es la inserción en las experiencias de los otros en un grupo o institución. Sin embargo, este tipo de observación es el menos socorrido en las prácticas etnográficas británicas, en su lugar se desarrolla la no participante.¹⁵ En este caso, el investigador sólo desempeña el papel de observar situaciones de interés. Así, el investigador es teóricamente ajeno a esos procesos, con la menor interferencia posible de su presencia. Pero, a nuestro criterio, no basta con implicarse en una metodología etnográfica que como ya mencionamos incluye una perspectiva holística, sino que será necesario también la consideración de un horizonte en la filosofía hermenéutica que permita deslizar la atención puesta en los principios psicológicos como fundamentos del conocimiento. Estos últimos, que frecuentemente apoyan a las teorías pedagógicas, combinados con formalismos políticos y administrativos, han confundido a los pedagogos sobre el trato académico más propio por seguir con los docentes universitarios, tanto en el proceso de la formación como en el de la investigación, por lo menos en el caso de México en donde, con frecuencia, se niega que el docente posea un conocimiento, por mínimo que sea, en el campo pedagógico, a pesar de que a "ojos vistas", su trabajo cotidiano se desarrolle en lo educativo.

Pongamos como ejemplo las siguientes citas:

Y parece ser que la aptitud para la docencia es algo innato, o bien que surge por inspiración, por buena voluntad o por capacidad intelectual, y la realidad es que, tanto el docente en ejercicio, como el que se va a iniciar, tienen pocas posibilidades de tener una preparación académica que lo forme para un cabal ejercicio de la docencia.¹⁶

Este fragmento aparece en la presentación a un curso de "Introducción a la didáctica general" impartido en el CISE, cuyo programa fue elaborado alrededor de 1983. Pero extraigamos uno más reciente, parte también de un escrito de una investigadora del CISE:

...a diferencia de lo que sucede con los profesores de educación básica, por ejemplo, el docente universitario carece de la mínima información pedagógica que le permita al menos tener una conciencia clara de lo que significa ser docente y su responsabilidad en el salón de clases. ¿Cómo esperar una innovación en su práctica si no cuenta con elementos mínimos para el manejo didáctico de su clase?¹⁷

Por nuestra parte podemos decir, junto con Stenhouse, de la experiencia que adquiere el profesor en su trabajo diario que:

Ella es el producto de la construcción o reconstrucción del conocimiento que el profesor lleva a cabo individualmente. Pese a que el profesor pueda recibir ayuda a través de determinadas lecturas o por medio de cursos de capacitación, se trata de una construcción personal, elaborada a partir de los recursos disponibles socialmente y no puede ser transmitida por otros a otros de manera sencilla.¹⁸

El mismo Ferry nos dice, después de criticar los enfoques situacionales: "...el enfoque situacional adquiere un sentido dinámico con la pedagogía centrada en la experiencia".¹⁹

Observación compartida: reseña de una experiencia

Recientemente hemos tenido (desde principios de 1992) la posibilidad de llevar a cabo trabajo etnográfico en educación en el nivel del bachillerato en México, para ser explícitos, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El término de observación compartida surge de la discusión de concepciones teóricas, sobre lo que es la observación y la entrevista, y nuestra propia experiencia en dicha actividad. Procedamos, antes de dar una explicación teórica al respecto, a hacer un poco de remembranza sobre el trabajo de investigación.

La experiencia surge durante el desarrollo del proyecto de investigación "El papel del docente en la didáctica", cuya base de indagación es la etnometodología, con el método de triangulación.²⁰ El propósito principal de dicho proyecto es el de reconocer las formas propias en que el profesor crea y recrea la didáctica en el desarrollo de su clase, tomando en cuenta su experiencia, su criterio, la forma de relacionarse con los alumnos y las condiciones institucionales y sociales. Lo que implica, como principio, que el trabajo del docente y su opinión sean respetados, considerados e incluidos para nuestras posteriores interpretaciones teóricas sobre el procedimiento didáctico que estudiamos. El rescate de la opinión del maestro, para consideraciones teóricas, se logra cuando, después de la discusión con los maestros, ellos exponen si las interpretaciones por escrito del hecho didáctico dan cuenta de su quehacer educativo.

Posteriormente, los docentes suelen exponer sus propios propósitos educativos y la congruencia con las interpretaciones. Al final, esos propósitos educativos se les solicitan por escrito para ir conformando el campo teórico de la didáctica.

Acudamos ahora al tratamiento teórico del punto que queremos tocar partiendo de la entrevista y la observación.

Entrevista, dice Woods:

...no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.²¹

Woods encuentra necesaria la apertura al diálogo con el profesor para crear un ambiente de confianza que posibilite que el docente exponga con mayor tranquilidad sus puntos de vista. Para la credibilidad en el trabajo de etnografía educativa nos parece más apropiado tener presente lo que el docente pueda declarar en una entrevista, o pueda ser registrado en la observación (por elección del observador) y plasmado en una interpretación, tendrá que ser validado en el contexto que corresponde a cada circunstancia y, por último, el aval del profesor que fue partícipe del trabajo de investigación que, a nuestro juicio, será la de mayor peso para la credibilidad, ya que es él quien podrá decirnos si se reconoce o no en el escrito final que resulte del trabajo compartido.

Ahora podemos hablar de un trabajo compartido²² en la observación y las entrevistas, ya que le solicitamos al docente una cita para que por sí mismo vea la video grabación de su clase y que opine también, por sí mismo, al respecto. Con ello estamos compartiendo el trabajo de observación, ya que en ese momento es cuando él cuenta con la posibilidad de observar su proceder pedagógico, didáctico.

Pero la credibilidad de nuestro trabajo de investigación no se establece únicamente con el método de triangulación, como lo han hecho los estudios etnográficos de Estados Unidos y nosotros mismos, el nuestro además, consideramos, que comenzó a ser creíble, desde la negociación que establecimos con los directivos de las dependencias en las que estamos desarrollando el trabajo. Para lo cual fue necesario pasar por las diversas instancias jerárquicas de la institución y explicar el propósito del proyecto, y, después de todo ese camino recorrido, también pudimos percatarnos, y sólo con aportes de los profesores en las escuelas, de una contradicción básica, a saber: que nuestro reconocimiento al docente como participante de la investigación en la descripción de la metodología dentro del proyecto quedaba negada, a pesar de que nos propusimos reconocer su conocimiento pedagógico desarrollado en el aula, o desarrollado por su intuición.²³ Lo cual nos lo hizo patente el maestro MV de la preparatoria "Antonio Caso", después de leer el proyecto. él nos dijo que el término observación, sin más, connota que sólo se va a observar al profesor sin que éste tenga nada que ver en el procedimiento, cosa que sí queda entendida en términos generales en los propósitos de dicho proyecto. Que por nuestra parte deberíamos de pensar en otro término. Nosotros lo invitamos a proponerlo porque estaba fuera de nuestra visión algo diferente y además, teóricamente, ese era el concepto adecuado.

En ese momento, la opinión del profesor MV nos resultaba una especie de "capricho", pero después de discutir en equipo nos percatamos de que nosotras intentamos dudar lo menos posible de lo que el docente puede opinar e incluso, podemos dudar, de que nuestras aseveraciones sean del todo válidas. Para hacerlas creíbles, las enfrentamos a la opinión de los propios profesores. Con todo ello, concluimos que la observación que realizamos, es compartida.

El primer punto de vista de Woods nos parece importante, ya que hemos notado que las relaciones humanas son difíciles, y pensar en una entrevista formal tal parece que no está de acuerdo con las formas de vida de los lugares en donde estamos haciendo observación compartida. Hasta ahora nos ha costado trabajo ganarnos la confianza de los profesores, esto lo estamos logrando al respetar y reconocer su quehacer docente (es el principal propósito de la investigación). Y pensar en una entrevista de carácter sumamente formal iría, incluso, en contra del desarrollo cotidiano de la vida escolar. Por ello nos parece interesante la propuesta de Woods, de que la entrevista se desarrolle en un ambiente cordial, de respeto, y hemos agregado el término modestia que quizás esté más de acuerdo con nuestra cultura mexicana. Entendemos el término modestia, como el respeto de la concepción que tiene el profesor de lo que es el trabajo educativo; reconocemos que posee un saber, una sapiencia propia. No porque estemos en calidad de investigadoras, lo rebasamos o somos omniscientes. Tenemos nuestro conocimiento, pero éste no está por debajo del que posee el profesor. El término modestia abarca también la idea de que vamos a estar al tanto de las habilidades de los profesores con la ayuda que ellos nos brinden, al colaborar con nuestra investigación. Pues se trata de que sea una tarea de colaboración, de un trabajo mutuo, para poder aportar juntos a la teoría.

Como último comentario consideramos que la observación cambia con el objeto observado y para nuestro caso ese objeto es pedagógico; que no es propiamente un objeto como ya se dijo, sino un sujeto pedagógico del cual se observa su trabajo en el aula. Ese sujeto es el docente.

Ahora bien, la observación tiene aquí la vieja carga de método de conocimiento sometido a reglas que, además, indica que no es un acto casual que relaciona al investigador con el docente, ni una toma de datos inarticulados -como se desarrolló en el neopositivismo- que indiquen un significado diferente. Las reglas a que se somete aquí a la observación como método de conocimiento son cualitativa y cuantitativamente significativas. Cualitativamente porque admite la consideración del elemento subjetivo tanto del investigador como del sujeto observado; porque los medios de que se vale para observar (videograbaciones, entrevistas e interpretaciones), al recopilar datos de la vida cotidiana permite relacionarlos o identificarlos con tradiciones que son históricamente conservadas por los sujetos de la cultura educativa, que poco tienen que ver con las decisiones políticas educativas en turno y con la estructura que curricularmente se propone a la escuela. Lo cualitativo se encuentra precisamente en el valor que la comunidad educativa proporciona a una práctica para conservarla, y que se manifiesta en los ritos, en los significados lingüísticos y sociales; y, finalmente, porque permite percibirlos en articulación lejos de situarlos en una relación de causalidad. Cuantitativamente diferentes, porque la observación de que aquí se habla requiere de un mayor número de medios que permitan la interpretación del hecho, a pesar de que los sujetos que participan en la observación constituyan un número reducido en comparación con los que requiere la investigación que culmina en la estadística.

La observación compartida tiene como sustento teórico las características anteriores y la consideración de las siguientes reglas o normas:

- 1) la intersubjetividad;
- 2) la entrevista como conversación;
- 3) el carácter holístico que permita articular los sucesos y dar cuenta de su diversidad en la unidad;
- 4) el carácter hermenéutico que refiere a la interpretación para cotejar un texto teórico con los hechos cotidianos y, por último,
- 5) la integración de ellos en el método de la etnografía educativa.

Esta es, por principio, parte de nuestra propuesta de trabajo, la cual no pretende resaltarse como línea a asumir, sino a discutir.

NOTAS

1. **Diana Carbajosa**, "*Ética y subjetividad en educación*", en **Carbajosa y Esquivel (Coord.) Cuadernos del CESU**, 25.

2. *Ibidem*, pp. 19-20

3. *Ibidem*, p. 21.

4. Véase **Peter Woods**, *La escuela por dentro*, pp. 18-19.

5. También **López Ramos** nos dice: "...la teoría holística, nacida de la física con el teorema de Bell, que integra las posibilidades de desarrollo del mundo y el cerebro; la articulación de todas las partes y su comprobación teórica y de investigación le da la autoridad para sus propuestas. El principio de unidad y la interconexión es la base de dicho teorema. La propuesta holística, que ha integrado la disparidad, la unidad como principio, sostiene que existe el efecto de un movimiento simultáneo en una partícula y otra, mostrando las articulaciones de la unidad." **Sergio López Ramos**, "El desarrollo humano y el suicidio", en **Vereda**, p. 16.

6. **Karl Otto Apel**, "¿Cientificismo o hermenéutica trascendental? La pregunta por el sujeto de la interpretación en la semiótica del pragmatismo", en *La transformación de la filosofía*, Tomo II, p. 201-202.

7. Véase **Karl Otto Apel**, op. cit., p. 189.

8. **Wolfgang Klafki**, "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva" en *Revista de Educación*, 280.

9. **Marcel Postic**, *Observación y formación de los docentes*.

10. *Ibidem*, pp. 36-37.

11. *Ibidem*, pp. 302-303.
12. Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p. 102.
13. "La única explicación del hecho de que los hombres puedan reaccionar ante la explicación analítico-causal de la conducta comportándose de una forma distinta, consiste en percatarse de que los hombres, mediante autorreflexión, pueden convertir el lenguaje de la 'explicación' psicosociológica en el lenguaje de la autocomprensión profunda, capaz de modificar su estructura motivacional y, con ello, privar de fundamento a la 'explicación'". Karl Otto Apel, *op. cit.*, pp. 118 y 119.
14. Woods, *op. cit.*, pp. 49-52.
15. El mejor ejemplo de trabajos basado en observación no participante es el de: Michael Stubbs y Sara Delamont (eds), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-tau, 1978, 240 pp.
16. "Introducción", del Programa para el Curso de Introducción a la Didáctica, CISE-UNAM, s/f.
17. Estela Ruiz Larraguivel, "La práctica docente en la UNAM", en *Perfiles Educativos*, 47-48, p. 51.
18. Lawrence Stenhouse, "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en *Revista de Educación*, 277, p. 47.
19. Gilles Ferry, *op. cit.*, p. 105.
20. El equipo está conformado por Claudia Parra Avila, Olivia Espinoza Martínez, Graciana Ramírez Sánchez, Bertha Gutiérrez González, pasantes de la licenciatura en la UNAM y la UPN, respectivamente (por parejas) y por la autora de este artículo, como responsable de la investigación.
21. E. Woods, *op. cit.*, p. 82.
22. "¿Cuál es la esencia del acto de compartir el conocimiento? ¿Cuáles son los requisitos mínimos que debe poseer una interacción para que pueda describirse como tal? Consideramos la propuesta de que ese acto consiste en que 'dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo uná [...] Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes.' [...] "Lo que[importa] no [son] sólo los significados de las palabras y expresiones verbales, son el conjunto del contexto de experiencias y actividad compartida." Derek Edwards y Neil Mercer, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, pp. 15-98.
23. Nos basamos, para describir la metodología a desarrollar a futuro, dentro del proyecto, en una propuesta de Thomas Carrol, que si bien nos ha sido muy útil para proceder a observar y registrar por escrito, dicha propuesta nunca menciona la participación del docente en el trabajo de observación. La cita bibliográfica es la siguiente: UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, "La observación sistemática para la formación docente", tr. Carlos García González, por Thomas Carroll.

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, Karl Otto
1985. *La transformación de la filosofía. El a priori de la comunidad de comunicación*. T. II. Madrid, Taurus.
- CARBAJOSA MARTINEZ, Diana
1991. "Ética y subjetividad en educación", en Carvajosa y Esquivel (Coord.) *Cuadernos del CESU*, 25. SISE
1983. *Programa para el curso de Introducción a la didáctica*, México, UNAM.
- EDWARDS, Derek y Neil MERCER
1988. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- FERRY, Gilles
1990. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós Educador-UNAM/ENEP-I.
- GOETZ, J. P. y M. D. LE COMPTE
1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- KLAFKI, Wolfgang
1986. «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva», en *Revista de Educación*, 280.
- LOPEZ RAMOS, Sergio
1991. "El desarrollo humano y el suicidio", en *Vereda*, 6, año III.
- POSTIC, M.
1978. *Observación y formación de los docentes*. Madrid, Morata.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela
1990. "La práctica docente en la UNAM: posible escollo para la transformación académica universitaria", en *Perfiles Educativos*, 47-48.
- STENHOUSE, Lawrence
1985. "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en *Revista de Educación*, 277.
- STUBBS, Michael y Sara DELAMONT (eds)
1978. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-tau.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
1985. "La observación sistemática para la formación de docentes", en Thomas Carroll, *Systematic Observation for Competency Teacher Education*, University of Buffalo, N. Y., y en *Antología del taller de la especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente*, Vol. II, primer trimestre.
- WOODS, Peter
1989. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación, Madrid, Paidós/M.E.C.