



«La nave de los locos». -Louvre, París-. -Fragmento-.

CONOCIMIENTO E INTERROGANTES
PEDAGÓGICOS
Alan R. Tom



RESUMEN

CONOCIMIENTO E INTERROGANTES PEDAGÓGICOS

Este artículo expone cuatro concepciones diferentes de enseñanza y algunos interrogantes que se derivan de éstas, con particular incidencia en la concepción de la enseñanza como esfuerzo moral, que tiene que ver con las interacciones profesor-alumno y con la selección de contenidos relevantes. Se parte de la idea de que una de las fuentes más útiles del conocimiento y del desarrollo profesional del profesorado son las investigaciones de éste sobre su propia experiencia.

KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL QUESTIONS

This article presents four different conceptions of teaching and some queries arising from them with a particular influence on the conception of teaching as a moral effort, which is related to teacher-student interactions and the choice of relevant curriculum contents. This work's starting point is the idea that one of the most useful sources in knowledge and in the faculty's professional development is the research about their own experience.

RESUME

CONNAISSANCE ET QUESTIONNEMENTS PÉDAGOGIQUES

Cet article expose quatre conceptions différentes sur l'enseignement et quelques interrogations qui s'y originent et qui ont une influence particulière dans la conception de l'enseignement comme effort moral. Celle-ci est en rapport avec les interactions enseignant-élève et avec la sélection de contenus remarquables. Le point de départ est l'idée qu'une des sources les plus utiles de la connaissance et du développement professionnel des enseignants est la recherche à partir de leur propre expérience.

CONOCIMIENTO E INTERROGANTES PEDAGÓGICOS*

Alan R. Tom*

Traducción: Juan Yanes'

Comúnmente se asume que los conocimientos pedagógicos son útiles para la práctica de los profesores. Así, un reciente informe sobre la reforma de la formación de los profesores presume que sólo si se les da a éstos más conocimientos derivados de investigaciones se podría incrementar drásticamente la mejora de la enseñanza (Holmes Groupe Executive Board, 1986). El término "conocimientos basados en la investigación" se ha convertido en una especie de meta a la que se le rinde pleitesía. Por otra parte, muchos estudiosos interesados en el conocimiento pedagógico argumentan que la fuente más útil para la adquisición de dichos conocimientos, más que los estudios basados en las disciplinas, son las propias investigaciones de los profesores sobre sus actividades de clase y sobre su propia experiencia (por ejemplo, Elbaz, 1983). En cualquier caso, existe una fe considerable en la

eficacia de los conocimientos pedagógicos -sean éstos de tipo personal o de base disciplinar- para mejorar la práctica de la enseñanza.

Sin embargo, mi propia experiencia como profesor de secundaria y de universidad me sugiere que los conocimientos pedagógicos son solamente un elemento mínimo de la mejora de la enseñanza. Nuestra esperanza es que más y mejores conocimientos sobre la práctica de la enseñanza -procedan de donde sea- puedan incrementarse en un futuro, de forma significativa, para paliar los fallos de los profesores, reconociendo la naturaleza compleja e interactiva de la enseñanza y las raíces normativas de la misma.

Este tipo de duda o reserva se ha expresado frecuentemente en los últimos años. ¿Qué tiene, pues, de original volverla a repetir?

* Este artículo, cuyo título original es «Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions», apareció publicado en 1987 en John Smyth (ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Londres: The Falmer Press. *Cuadernos de Pedagogía* lo incluye en sus páginas, previa obtención del permiso de reproducción pertinente.

Permiso de publicación: «Por la presente autorizo la reproducción del artículo, "Conocimiento e interrogantes pedagógicos, de Alan R. Tom (*Cuadernos de Pedagogía*. Editorial CISSPRAXIS. No. 228, septiembre, 1994) para su publicación en *Revista Educación y Pedagogía*». José Merodio. Director CISSPRAXIS, Educación.

** El autor, actualmente catedrático de Educación en la North Carolina University, se ha ocupado, sobre todo, de la formación del profesorado y otras cuestiones relacionadas con la profesión docente, así como de las relaciones entre la teoría y la práctica, siendo especialmente crítico con las concepciones positivistas y de la enseñanza como ciencia aplicada. Su libro más conocido es *Teaching as a Moral Craft* (1984).

*** Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

Normalmente, el siguiente paso en la argumentación de aquellos que han perdido la fe en los conocimientos pedagógicos, es relacionar la enseñanza con los contextos políticos y sociales y resaltar el sexismo, el racismo o la naturaleza de clase de la actual práctica de la enseñanza. Aun siendo consciente de que estas realidades son importantes, conducen generalmente a una cierta situación de resignación y desamparo a los profesores; criticar la práctica corriente de los profesores es más fácil que conocer cómo construir una alternativa razonable para esa práctica.

Entiendo que lo que se necesita no son más conocimientos pedagógicos, sino más interrogantes pedagógicos incisivos. En este capítulo trataré de explorar lo que entiendo por interrogantes pedagógicos. Uno de los temas básicos es el de que los interrogantes pedagógicos difieren unos de otros según la comprensión que se tenga de la naturaleza de la enseñanza. Por eso presentaré una breve visión general de cuatro concepciones de la naturaleza de la enseñanza; después, perfilaré algunos interrogantes pedagógicos que se deducen de adoptar una de estas concepciones: la enseñanza como un esfuerzo moral. Finalmente, sugeriré cómo estos interrogantes podrán ser utilizados para diseñar un currículum de formación inicial o para guiar el esfuerzo del desarrollo de los profesores, su formación permanente.

CUATRO CONCEPCIONES

Bajo la superficie de los comportamientos de enseñanza existen, de forma contrastada, concepciones sobre la esencia de la enseñanza. Cuatro de estas concepciones son: la enseñanza como un oficio, la enseñanza como un arte noble, la enseñanza como una ciencia aplicada y la enseñanza como un esfuerzo moral. Mientras discuto cada una de ellas, ofreceré algunos comentarios críticos sobre su adecuación.

Ver la enseñanza como un oficio es creer que la esencia de la enseñanza se funda en los conocimientos del cómo hacer, que los profesores han acumulado a lo largo de los años. El sentido común y la tradición son las fuentes de este conocimiento. Frecuentemente, este tipo de conocimiento pedagógico es expresado en forma de reglas empíricas como «No sonrías hasta las navidades», o «Hay que mostrarse seguro en el tratamiento con los niños». La crítica fundamental a este tipo de conocimientos de oficio -incluso cuando se presenta de forma más sofisticada que en los ejemplos mencionados- es que estas reglas empíricas son conservadoras, porque son aceptadas sin crítica. Son simplistas, porque sólo enfatizan el punto de vista de los profesores, y no atienden a los elementos normativos de la práctica de la enseñanza (Tom, 1984,140-143).

A lo largo del siglo XX, los investigadores educativos -inicialmente procedentes de la psicología y con posterioridad de otras disciplinas sociales científicas- comenzaron a rechazar la concepción de la enseñanza como un oficio basado en la tradición, y gradualmente empezaron a ver la enseñanza como una ciencia social aplicada. Si la enseñanza estuviera basada en estas disciplinas, se descubrirían generalizaciones científicas o leyes sobre los fenómenos de enseñanza-aprendizaje, y consiguientemente los profesores podrían aplicar estos descubrimientos a los problemas concretos de la práctica del aula. En ocasiones estas investigaciones dependían de la relación establecida entre la conducta de un profesor y los resultados en el aprendizaje de los alumnos (modelo-proceso-producto). También se ha enfatizado el estudio del impacto de constelaciones de conductas del profesor. A pesar de todo, descubrimientos basados en las disciplinas sobre las relaciones de enseñanza-aprendizaje han sido estudios inconclusos, si no contradictorios, constreñidos al estudio de una o dos variables, difí-

cilmente relacionarles con situaciones prácticas complejas, y poco sensibles a los componentes normativos de la enseñanza (37-73,135-140).

En parte como reacción a la idea simplista de que la enseñanza puede ser reducida a una ciencia aplicada, en los años cincuenta emergió una visión rival, que acentuaba la similitud de la enseñanza con las artes como la música, la pintura o el teatro. En concordancia con la concepción de la enseñanza como un arte noble, la enseñanza puede ser entendida como una actividad estética. Puede ser concebida como una actividad que se despliega y cuyos fines, muchas veces, se crean en el proceso, y también puede ser vista como una actividad influida por hechos y contingencias, más que por rutinas y prescripciones. Pero la diferencia fundamental entre el arte y la práctica de la enseñanza afecta al criterio por el cual se juzga la calidad de cada una. En el arte, la calidad del juicio se basa en criterios estéticos, mientras que estos criterios son secundarios en la enseñanza. El acento en la enseñanza se pone en el impacto práctico del mensaje que va a ser comunicado, no en la belleza del esfuerzo de comunicación. La concepción de la enseñanza como arte ignora el componente normativo de la enseñanza.

La cuarta concepción enfatiza la enseñanza como un arte práctico, más que como un arte noble, y concede una importancia central a la dimensión moral de la enseñanza. La concepción a la que me refiero es la de la enseñanza como un esfuerzo moral. La enseñanza es un esfuerzo moral en al menos dos sentidos. Primero, nos encontramos con una desigual distribución del poder entre profesor y alumno, y esta relación desigual convierte la relación profesor-alumno en algo inherentemente moral; el estudiante, particularmente el más joven, está sujeto a la bondad de los juicios del profesor. El estudiante, comenta Hawkins (1973), acepta las medidas de control por parte del profesor y

«tácitamente confía en que el profesor no le explotará, sino que promoverá su competencia y desarrollará la independencia del que está controlado» (9). Entonces, la relación profesor-alumno implica dar al profesor el control sobre el desarrollo del alumno en una dirección conveniente, mientras tiene lugar una incorporación y crecimiento de la propia independencia del alumno. Al aceptar la obligación de fomentar esos resultados deseables, el profesor asume una responsabilidad moral con respecto al estudiante.

El segundo sentido en el que la enseñanza aparece como un esfuerzo moral es que ésta presupone que algo valioso va a ser enseñado por medio del curriculum. En parte, las bases morales del curriculum están enraizadas en la necesidad de crear un plan de enseñanza, seleccionando unos contenidos en lugar de otros. Incluso cuando los profesores comienzan su planificación seleccionando contenidos interesantes antes que especificando objetivos desde un modelo tyleriano de planificación, el profesor todavía necesita elegir dentro del universo de los contenidos de enseñanza. Esta selección deberá no ser arbitraria o fracasará en el intento de ver la enseñanza subsiguiente como algo educativo. Peters (1965) está convencido de este extremo cuando afirma:

[El concepto] educación se relaciona con algunas clases de procesos en los cuales el desarrollo de un determinado estado de la mente es deseable. Podría ser una contradicción lógica decir que una persona ha sido educada pero que los cambios no se produjeron de la forma deseada, lo mismo que decir que alguien se ha reformado pero que no ha realizado un cambio a mejor [...] Decir que alguien está educado es dar a entender que los procesos y las actividades mismas contribuyen o implican algo que es valioso (90-92).

Uso el término moral en un sentido amplio para referirme a la conducta correcta; la moral es definida como algo que incluye situaciones

valiosas en las cuales las relaciones humanas y los fines deseables son el punto en cuestión. Pero la enseñanza, creo, es algo más que la atención hacia las bases morales de las relaciones profesor-alumno y la enseñanza de contenidos valiosos a través del currículum. La enseñanza se asemeja también al arte práctico del entrenador, del jardinero, o del pescador, en el cual ciertos fines, presumiblemente valiosos, son perseguidos con estrategias que unas veces funcionan y otras fracasan. Dado que el éxito de una estrategia particular es problemático, reconocemos que hay algo de habilidad del oficio implicado en el éxito del entrenamiento, de la jardinería, de la pesca o de la enseñanza.

Pero esta visión problemática de la enseñanza como un oficio puede ser considerablemente más sofisticada que la versión que nos ofrece el sentido común y la tradición, tal y como la vimos más arriba. De hecho, la búsqueda de una finalidad particular en la enseñanza, con estrategias cuya eficacia son problemáticas, sugiere que la enseñanza como un oficio es algo más que un conjunto de reglas empíricas. Claramente, las reglas empíricas, o cuestiones similares, son uno de los elementos de la enseñanza como oficio, porque la enseñanza que tiene éxito vincula a dicho éxito muchas rutinas o secuencias semimecánicas, procesos que frecuentemente aturden a los principiantes, pero que, sin embargo, constituyen una segunda naturaleza en los profesores con experiencia.

Un segundo elemento del oficio de enseñar incluye la habilidad para analizar situaciones de enseñanza, como por ejemplo, reflexionar sobre cuál de dos conjuntos de ideas debe ser enseñado primero en una clase concreta, decidir cuándo se debe hacer un intento para extender y promover una discusión estimulante o cuándo en la clase se debe pasar a estudiar otro tópico. Por lo tanto, la enseñanza como oficio está vinculada al análisis de situaciones complejas y a la decisión de seguir

con una determinada estrategia para afrontar cada uno de los contextos de enseñanza. Los resultados de una estrategia instruccional deben ser cuidadosamente mostrados, y hay que tener en cuenta que podrán ser necesarias nuevas estrategias. Por ello, el análisis vinculado a la enseñanza como oficio incluye la comprensión de un contexto específico de enseñanza, la selección de cuál es la estrategia que parece más apropiada y la demostración de los resultados de los intentos provisionales. Las reglas empíricas son parte del concepto de la enseñanza como un oficio, pero el oficio incluye tanto análisis perspicaces y decisiones medidas, como reglas empíricas. También hemos de tener en cuenta las conductas habilidosas como aspecto esencial de la enseñanza como oficio (Tom, 1984, 98-119).

Fundamentalmente, el ver la enseñanza como un esfuerzo moral muestra de forma simultánea dos aspectos divergentes de la enseñanza. De una parte, cuestiones sobre la naturaleza moral de la relación profesor-alumno y la selección de contenidos valiosos; de otra, cuestiones concernientes a la interacción diaria de profesores y alumnos con el propósito de aprender ciertos contenidos curriculares. Irónicamente, el ver la enseñanza como un esfuerzo moral supone mirar la misma actividad práctica de la enseñanza a través de dos lentes contrastadas: una lente con tonos empíricos y otra con tonos normativos.

Las dos visiones como iguales y concurrentes, centradas en los problemas derivados del oficio y de la moral práctica, aparecen como visiones más adecuadas que aquellas otras que tienden a reducir la enseñanza a una ciencia aplicada, o a un arte noble, o a un oficio basado en la tradición. Pero la complejidad de la concepción de la enseñanza basada en el esfuerzo moral no se relaciona fácilmente con la mejora de la práctica de la enseñanza. Este acercamiento implica la generación de interrogantes pedagógicos desde la concepción de la enseñanza como un esfuerzo moral.

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

La aproximación basada en plantear interrogantes para tender un puente entre una concepción de la enseñanza y la práctica de ésta, difiere de lo que es usual. Para la visión de la enseñanza como oficio y para la enseñanza como ciencia aplicada, el puente con la práctica se hace a través del conocimiento. Esta manera de conectar una concepción de la enseñanza y la práctica de ésta es incluso más clara en el caso de la enseñanza como ciencia aplicada. En este ejemplo, la potencia de la concepción de ciencia aplicada se basa en la idea de que los conocimientos derivados científicamente son el mejor camino para que la enseñanza como práctica pueda ser mejorada. A lo largo de estos últimos años, la creencia de que las leyes de la enseñanza podrán finalmente ser descubiertas ha decaído, pero todavía existe una gran fe en que el descubrimiento de generalizaciones pedagógicas, o de regularidades entre la enseñanza y las variables de aprendizaje, pueda, de forma significativa, mejorar la práctica. De manera semejante, existe la esperanza, entre aquellos que estudian cómo los profesores aprenden los conocimientos del oficio, de que este conocimiento personal se pueda codificar de alguna manera y pueda estar a disposición de todos los profesores. Codificación de los conocimientos del oficio que aparece como algo de mucho interés para aquellos que sostienen una visión compleja de las bases del oficio de enseñar. Cuando el oficio se ve como un conjunto de reglas simples sobre la práctica, entonces el modelado, que se realiza a menudo a través del aprendizaje, puede ser el modo principal de conectar la concepción del oficio a la práctica del aula.

Usar el conocimiento como puente entre una concepción de la enseñanza y la práctica sugiere un vínculo más estrecho entre las metáforas subyacentes y la realidad del aula. Pero una aproximación más sensata es la de derivar interrogantes pedagógicos de la concepción de la enseñanza como un esfuerzo

moral. Estos interrogantes pueden guiar el pensamiento y la acción en el aula en una dirección particular, sin inferir o proponer que la práctica de la enseñanza pueda deducirse desde la concepción de ésta como esfuerzo moral. De esta forma, los interrogantes pedagógicos no nos dirán mucho acerca de qué hacer, o cómo deberíamos proceder para conducir nuestras obligaciones y tareas como profesores; nos empujarán a la vez a pensar y a actuar de forma discrepante y quizás, en ocasiones, en direcciones conflictivas.

NUEVAS RELACIONES, NUEVOS APRENDIZAJES

¿Qué interrogantes pedagógicos debemos plantear si pensamos que la enseñanza puede ser vista, provechosamente, como un esfuerzo moral? Se podrían formular de manera muy variada, pero es importante que comiencen por la realidad de la enseñanza, y esto nos conducirá tanto a los elementos de la enseñanza como moral, como a los de oficio. Propongo que inicialmente examinemos las bases morales y de oficio de la relación profesor-estudiante. Algunos posibles interrogantes de oficio incluirían esto:

- ¿Cómo podremos desarrollar un ambiente de aprendizaje que seduzca a los jóvenes para querer aprender un tópico concreto o una habilidad?
- ¿Cómo puedo simultáneamente manejar al conjunto de la clase y responder a los intereses particulares de los individuos?
- ¿Cómo integrar en el conjunto de una lección una cuestión tangencial que surge en el transcurso de una discusión?
- ¿Cómo puedo hacer la transición de un tópico A a un tópico B?

Los dos primeros interrogantes tienen carácter genérico, los dos restantes responden a

situaciones específicas. Todos tienden a resolver problemas clásicos de situaciones interactivas de enseñanza como la motivación, contrapesando los intereses del grupo con los individuales, guiando la discusión, o haciendo la transición de un tema a otro. La formulación de los interrogantes no es tan importante como que su contenido dirija nuestra atención a problemas permanentes del oficio de enseñar en el aula.

Al mismo tiempo, los profesores necesitan continuamente atender a la dimensión moral de las relaciones profesor-alumno. Interrogantes ilustrativos de esto son los siguientes:

- ¿Es suficientemente significativo, para mí, un tópico particular como para imponer su aprendizaje a los alumnos?
- En un sentido global, ¿promueven y amplían mis acciones como profesor la independencia de mis alumnos?
- Cuando limito su libertad o la manipulo, ¿existen razones sustanciales para hacer estas acciones o sólo son un deseo inconsciente por mi parte para tener poder sobre las personas?

Nuevamente estos interrogantes pueden tanto ser genéricos como situacionales, y pueden conducir a una estimulante apropiación de relaciones rutinarias del oficio entre profesores y estudiantes.

Un segundo nivel de interrogantes pedagógicos iría más allá de las relaciones profesor-alumno e implicaría un tercer elemento de tríada de la enseñanza: los contenidos. Los contenidos han sido ya abordados en algunos de los interrogantes sobre el oficio o sobre la orientación moral, relacionados con el binomio profesor-alumno. Pero hay que tener presente que la enseñanza no puede ocurrir sin que algo sea enseñado por los profesores a los alumnos. Interrogantes curriculares basados en el oficio incluyen, por ejemplo, cuestiones del tipo:

- ¿Dónde puedo encontrar fuentes para desarrollar un tema del curriculum sobre las clases sociales?
- ¿De qué manera puedo vincular el interés de los estudiantes por las relaciones entre iguales con el estudio de las clases sociales?
- ¿Qué aspecto del inglés es el mejor para empezar el curso con ímpetu?
- ¿Qué texto tiene un nivel de lectura apropiado para mi clase?

Los interrogantes de oficio sobre el curriculum tienden a concentrarse en habilidades para el desarrollo y secuenciación del curriculum o habilidades para la selección de textos.

Interrogantes que acentúan la dimensión moral del curriculum enfatizan el valor del estudio de ciertos tópicos, como por ejemplo:

- ¿Es más importante enseñar habilidades matemáticas relacionadas con los computadores, o fomentar la comprensión de conceptos y procesos matemáticos?
- ¿Debo dedicar tiempo para el desarrollo de un buen autoconcepto en mis alumnos?
- ¿Es correcto emplear otra semana en el estudio de un texto si veo que algunos estudiantes tienen todavía problemas de comprensión con la documentación y no manejan con corrección otras habilidades que quiero desarrollar con esta tarea?

En contraste con los interrogantes sobre habilidades orientadas al oficio relacionadas con la construcción del curriculum, los interrogantes morales en esta área son más especulativos y están más dirigidos a la sabiduría con que tomamos decisiones sobre un curriculum particular.

El tercer nivel de interrogantes pedagógicos se mueve más allá de la esfera inmediata de

las relaciones del aula y de los contenidos curriculares, para examinar la interconexión de la enseñanza y el proceso de instrucción con el resto de la sociedad. Estos interrogantes tienden a difuminar la distinción entre oficio y moral, pero tienen, generalmente, una importancia u origen moral. Por ejemplo:

- ¿Tiene el proceso de instrucción, tal y como ahora está constituido, tendencia a fomentar la reproducción de las relaciones sociales y económicas existentes?
- ¿Tiene atractivo la carrera de la enseñanza para personas que tienen tendencias conservadoras y a la vez desean controlar la vida de otros?
- ¿Es correcto el papel de la escuela para conservar lo mejor de nuestra herencia, o incluso para recusar elementos de esta herencia?
- ¿Deben los profesores ser evaluados por los resultados de aprendizaje de sus alumnos o por la bondad de sus prácticas profesionales?

Estos interrogantes de amplio espectro tienen una mínima incidencia en la práctica de la mayoría de los profesores. Porque éstos deben enfrentarse diariamente a las complejas relaciones profesor-alumno y a sofisticados problemas en torno a los juicios y tareas de construcción del curriculum.

Estratégicamente, por lo tanto, creo que el nivel primero y el segundo de interrogantes -por su inmediatez con la actividad diaria de la enseñanza- deberían atenderse, en primer lugar, cuando trabajamos con maestros noveles. Pero los interrogantes de nivel tercero no deben ser aplazados o menospreciados, porque la respuesta a esos interrogantes tiene la capacidad de alterar, e incluso redefinir, interrogantes planteados en los dos primeros niveles. Los interrogantes del tercer nivel, sin embargo, frecuentemente preocupan más a

agentes externos que a los prácticos de la enseñanza, especialmente cuando el profesor es un novicio, pues entonces tiene que hacer frente básicamente a cuestiones relacionadas con el oficio.

¿QUÉ HACER?

¿Qué podemos hacer con estos interrogantes pedagógicos? Estas cuestiones, preguntas o interrogantes deberían ser un estímulo para la autorreflexión de los profesores con experiencia. O podrían facilitar un marco para guiar los esfuerzos de directores, departamentos o supervisores en el desarrollo de los profesores. O (lo más interesante para mí) estos tres niveles de interrogantes -con el énfasis concurrente en la dimensión moral y de oficio de la enseñanza- podrían servir como superestructura sobre la cual construir un curriculum profesional de formación inicial. Estos interrogantes -particularmente los de oficio, pero también algunos de moral- tienen la capacidad de organizar el curriculum de formación inicial en torno a los problemas recurrentes de la práctica, más que en torno a los tradicionales cuerpos de conocimientos como la fundamentación sociológica, la psicología educativa, o la teoría del curriculum o de la instrucción. Comparando los conocimientos organizados temáticamente, con los estudios basados en la práctica, estos parecen ser una forma mucho más potente de aprendizaje para los maestros noveles.

Usar los tres niveles de interrogantes, los morales tanto como los de oficio, para organizar el curriculum basado en problemas profesionales, podría aminorar el conservadurismo que frecuentemente encarna un curriculum profesional basado en una concepción de la enseñanza como oficio. El tener un curriculum profesional completo que se ocupe, al menos en parte, de resolver los interrogantes de oficio, podría reducir la tensión clásica, que los que se inician como

profesores sienten entre las demandas teóricas del curriculum profesional y los requerimientos prácticos de la escuela. Por otra parte, es necesario subrayar que los novicios y los profesores experimentados no prestan, necesariamente, la debida atención a interrogantes de orientación moral, incluso cuando estos interrogantes se basan en problemas que atañen a su práctica. Por eso, hay que poner un cuidado especial en el diseño del curriculum de formación inicial, de tal forma que no se deje de lado o se pierdan las cuestiones derivadas de la concepción moral de la enseñanza.

Una aproximación que debe ser evitada en esta secuencia de interrogantes pedagógicos es aquella en la que los interrogantes de orden moral aparezcan sólo después de que los principiantes hayan dominado las cuestiones relativas al oficio de la enseñanza. Hábitos importantes de pensamiento y acción se habrán formulado durante el período de inducción a la enseñanza y durante la formación en servicio, así como consideraciones en torno a la dimensión moral de la enseñanza. La esencia de la buena enseñanza consiste en la habilidad de mezclar y fundir las implicaciones tanto de los interrogantes morales como los de oficio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Londres: Crom Helm.

HAWKINS, D. (1973). "What it means to teach". In : *Teachers College Record*. No. 75. pp. 7-16.

HOLMES GROUP EXECUTIVE BOARD (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, Mich.: Holmes Group.

PETERS, R. S. (1965). "Education as initiation". In : Archambault, R.D. (ed.). *Philosophical Analysis and Education*. Nueva York: Humanities.

TOM, A. R. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. Nueva York: Longman.