

- Valenzuela, Arturo: *The Breakdown of Democratic Regimes. Chile*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1978.
- Valenzuela, J. Samuel: "Orígenes y Transformaciones del Sistema de Partidos en Chile". En *Estudios Públicos*, 58, 1995, pp. 5-80.
- Valenzuela, J. Samuel: "Respuesta a Eugenio Tironi y Felipe Agüero. Reflexiones sobre el Presente y Futuro del Paisaje Político Chileno a la Luz de su Pasado". En *Estudios Públicos*, 75 (invierno), 1999, pp. 273-290.
- Valenzuela, J. Samuel y Timothy Scully: "Electoral Choices and the Party System in Chile". En *Comparative Politics*, 29: (4) (July), 1997, pp. 511-527.
- Walker, Ignacio: *Socialismo y Democracia*. Santiago: CIEPLAN, 1990. ☐

Prof. Bernabe G.
ps. electas

EL SABER Y ENTENDER DE LA PROFESIÓN DOCENTE*

Lee S. Shulman

A la luz de una indagación histórica acerca de los exámenes para la calificación de los docentes, Lee S. Shulman se pregunta en estas páginas: ¿qué deben saber los profesores? y ¿cuáles son las fuentes del conocimiento docente? Sostiene que la investigación sobre la enseñanza se ha realizado en forma genérica, con prescindencia de la materia que se va a enseñar. A esta omisión del problema de cómo se

LEE S. SHULMAN. Presidente de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching desde 1997. Entre 1963 y 1982 fue profesor de psicología educacional y educación médica en la Michigan State University y profesor de la Universidad de Stanford entre 1982 y 2000. Fue presidente de la American Educational Research Association (AERA) y de la National Academy of Education. Ha recibido importantes distinciones y premios por su contribución a la educación. Miembro del Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, y de la American Academy of Arts and Sciences desde 2002.

* "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". Publicado originalmente en *Educational Researcher*, 1986, 15 (2), 4-14. Copyright 1986, American Research Association, y después en el libro de Lee S. Shulman *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (Jossey Bass, 2004), capítulo 6. Traducido al castellano por Rose Cave y reproducido en esta edición con permiso de la American Research Association.

Este ensayo recoge el discurso presentado por el autor en la reunión anual de 1985 de la American Educational Association, de Chicago. Tanto la preparación de la exposición como el programa de investigación "Knowledge Growth in Teaching" fueron financiados en parte por una donación de la Spencer Foundation.

enseña una determinada materia la denomina el "paradigma ausente". Respecto al contenido de los conocimientos que debe dominar el profesor, Shulman describe tres categorías: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular. Propone, a su vez, distinguir tres formas de esos saberes: a) el conocimiento de proposiciones (enunciados), b) el conocimiento de casos, y c) el conocimiento estratégico, deteniéndose en el papel que juega cada uno de ellos en la preparación de los futuros profesores. Finalmente, describe las implicancias de esta concepción del saber docente tanto para la elaboración de los exámenes que deben aprobar los profesores para su ejercicio profesional, como para los programas de estudio e investigaciones de los institutos pedagógicos.

Junto a su trabajo "Conocimiento y Docencia: Pilares de la Nueva Reforma" (1987), el presente ensayo es uno de los más conocidos y citados de Shulman. Su hipótesis de que el profesor pudiese tener un conocimiento especial del contenido —conocimiento pedagógico del contenido— ha generado toda una nueva línea de investigación a nivel nacional e internacional.

*El que sabe, sabe.
El que no, enseña.*

Ignoro qué bicho habrá picado a George Bernard Shaw cuando se le ocurrió escribir este agravante aforismo, palabras que durante casi un siglo han perseguido a la profesión docente. Figura en "Máximas para revolucionarios", un apéndice a su obra teatral *Hombre y Superhombre*. "El que sabe, sabe; el que no, enseña", tremendo insulto a nuestra profesión; sin embargo, incluso los profesores suelen repetir el aforismo sin problemas. Y, lo que es más preocupante, las políticas relativas al trabajo y a las actividades docentes a menudo parecen contener implícitamente su filosofía.

¿De dónde surgió esta imagen tan degradante de la capacidad de los profesores? ¿Cuánto tiempo hemos tenido que cargar con la supuesta ignorancia e incompetencia de los profesionales de la enseñanza? ¿Tenemos que tomar lo dicho por Shaw como la última palabra respecto de lo que saben e ignoran los profesores, o de lo que pueden y no pueden hacer?

Los exámenes de ayer

Nuestra indagación de las distintas concepciones sobre el saber de los profesores comenzará con los exámenes que éstos debían aprobar en nuestro país (Estados Unidos) en el siglo pasado, a nivel estadual y municipal. Tal vez algunos piensen que evaluar la competencia de los profesores en cuanto a su conocimiento de la materia y destrezas pedagógicas es una idea nueva, una innovación surgida en esta era de reformas educacionales, impulsada por líderes tan comprometidos e inspirados como Albert Shanker, presidente de la Federación Estadounidense de Profesores (American Federation of Teachers); Bill Honig, inspector de establecimientos educacionales de California, y Bill Clinton, gobernador de Arkansas. Sin embargo, como suele suceder con la mayoría de las buenas ideas, sus raíces son mucho más antiguas.

Entre los documentos más fascinantes para el estudio del tema se cuentan los informes anuales de los directores estaduales de educación de hace más de un siglo, que contienen copias de los exámenes a que eran sometidos los postulantes a profesores de los diversos condados para obtener su licencia. Estos exámenes nos revelan cómo se definía el conocimiento necesario para ser profesor y nos permiten comparar las concepciones de ese entonces con las prácticas actuales. He visto exámenes de Massachusetts, Michigan, Nebraska, Colorado y California. A manera de ejemplo, consideremos el examen para maestros primarios que aplicaba la California State Board en marzo de 1875, y demos un vistazo primero a las categorías que abarcaba:

1. Cálculo escrito
2. Cálculo mental
3. Gramática escrita
4. Gramática oral
5. Geografía
6. Historia de los Estados Unidos
7. Teoría y práctica de la enseñanza
8. Álgebra
9. Fisiología
10. Filosofía natural (física)
11. Constitución de los Estados Unidos y de California
12. Ley de educación de California
13. Caligrafía
14. Historia natural (biología)
15. Composición
16. Lectura

17. Ortografía
18. Expresión (análisis de las palabras y vocabulario)
19. Canto
20. Dibujo industrial.

El máximo que podía obtenerse en este examen que duraba todo el día eran mil puntos. Los examinadores debían marcar las respuestas correctas y restar puntos por los errores de redacción, gramática u ortografía. ¿Qué tipo de preguntas incluía el examen? Revisemos algunas de ellas, tomadas de varios rubros.

- Encuentre el valor de un giro por US\$ 1.400 a Nueva York, pagadero a los 60 días de su presentación, a un tipo de cambio de 102,5% y con 7% de interés anual. (Cálculo escrito, una de 10 preguntas.)
- Divida 88 en dos partes, de tal modo que cada una de ellas sea respecto de la otra como 2/3 es a 4/5. (Cálculo mental, una de 10 preguntas.)
- ¿Cuándo corresponde usar los pronombres recíprocos *one another* (el uno al otro) e *each other* (entre sí), y las conjunciones correlativas *so as* (de modo que) y *as as* (tanto como)?
- Señale y dé ejemplos de cinco formas de conjugación verbal. Señale y dé ejemplos de cuatro formas en que puede usarse el caso nominativo. (Gramática, dos de 10 preguntas.)
- Defina la *gravedad específica*. ¿Por qué en el agua pueden levantarse piedras pesadas, mientras que en tierra apenas pueden moverse?
- ¿Qué es una adherencia? ¿En qué consiste la atracción capilar? Dé ejemplos (dos de 10 preguntas de filosofía natural.)
- Mencione cinco atribuciones del Congreso.

No piensen que el examen para profesores que se exigía en California en 1875 sólo contemplaba preguntas relacionadas con la materia, porque les aseguro que también incluía una parte de práctica pedagógica. Sin embargo, al subtema sobre teoría y práctica de la enseñanza, que contemplaba diez preguntas, sólo le se asignaban 50 puntos del máximo de mil. Entre las preguntas, cabe mencionar las siguientes:

- ¿Qué haría para mantenerse al día con los avances en el campo de la enseñanza?
- ¿Cómo logra enseñar a los niños a deletrear correctamente las palabras que usualmente escriben con faltas de ortografía?
- ¿Qué hace para despertar el interés de los alumnos perezosos e indiferentes? Explique detalladamente (!).

Todos los exámenes de esa época que he encontrado siguen el mismo modelo. Entre un 90 y 95% del examen trataba del contenido, de la materia por enseñar, o al menos de los conocimientos básicos que supuestamente necesitaban los profesores, fuera o no que los entregaran directamente. Así, al parecer se requería que los profesores supieran fisiología debido a que se esperaba que comprendieran las funciones biológicas de sus alumnos.

¿Hasta qué punto los exámenes que se aplican actualmente se asemejan a los que acabo de citar? ¿Cómo era rendir uno de esos exámenes? Para contestar estas preguntas resulta provechoso consultar los escritos autobiográficos de profesores, especialmente el útil compendio titulado *La "Verdadera" Profesión de las Mujeres* (Women's "True" Profession), que es una colección de extractos de diarios o memorias de profesoras. Entre ellos encontramos el siguiente recuerdo de Lucia Downing (citada en Hoffman, 1981), relativo a la oportunidad en que rindió su primer examen municipal en 1881, ante el médico de su familia, quien una vez al mes también se desempeñaba como inspector municipal de educación.

En la primavera del año en que cumplí los trece, acompañé a mi hermana, que ya era profesora, a rendir otro examen. Le pregunté al doctor —que sólo ese día era inspector de educación— si tenía ejemplares suficientes, porque me habría gustado ver cuántas preguntas era capaz de contestar. Con una sonrisa, el médico me pasó un examen de aritmética para empezar. Lo encontré fácil, porque incluía algunos de mis problemas favoritos de cálculo de porcentajes, que habrían sido de utilidad a un comerciante, ya que mostraban cómo fijarles el precio a los productos de tal manera que pudieran obtenerse utilidades incluso vendiéndolos a un precio inferior al del mercado. ¡Me imagino que todos los comerciantes deben haber estudiado la *Aritmética* de Greenleaf! Otro problema trataba de la antigua regla de interés anual de Vermont (...) y luego empecé orgullosamente con gramática. Sabía que me iría bien en esta materia, porque me encantaba el análisis gramatical, así como "hacer esquemas" del tipo Reed y Kellogg. En realidad, mis primeros y por muchos años mis únicos conocimientos sobre "El Paraíso Perdido" los obtuve de un pequeño librito azul de análisis gramatical (...)

A continuación venía geografía. Aunque nunca había viajado más allá de Burlington, gracias al señor Guyot y a su libro verde de geografía sabía que Senegambia tenía "oro, mineral de hierro y gómiferos en abundancia" (...) Historia e instrucción cívica me resultaron bastante difíciles, pero después venía fisiología y le saqué el mejor partido posible al conocimiento de mis huesos y de mi sistema circulatorio, con la esperanza de despertar la admiración del médico. Sin embargo, donde me lucí fue en teoría y gestión de la enseñanza. Me explayé refiriéndome a ventilación y temperatura y, consciente de que "el buen gobierno" es una cualidad muy conveniente y nece-

saría para un maestro, abogué por que se aplicara con señorío un método firme, pero cordial y benévolo. Al expresar mis puntos de vista sobre el castigo corporal, conté una anécdota que había leído sobre un profesor sureño a quien le pidieron su opinión al respecto. "Bueno —había dicho—, mi teoría es la persuasión, ¡pero lo que practico es una buena paliza!" (...)

Finalmente, cierta mañana llegó un sobre escrito con la elegante caligrafía del doctor Butler (...) del cual salieron revoloteando dos esquelas de color amarillo: dos certificados que autorizaban a los titulares para enseñar en Vermont durante un año. ¡Y uno de ellos venía a nombre mío! No recuerdo haber sentido una alegría tan grande como la de ese momento. Ni el diploma universitario, ni la llave del Phi Beta Kappa que recibí años después me causaron tanta emoción. (Pp. 29-30.)

Los supuestos implícitos en que se basaban esos exámenes son claros. Quien pretenda enseñar una materia a los niños debe demostrar su conocimiento de esa materia como requisito previo para enseñarla. Y por importante que sea el conocimiento de las teorías y de los métodos de enseñanza, el papel que este conocimiento juega en la calificación del profesor es decididamente secundario.

Los estándares actuales

El énfasis en la materia por enseñar contrasta marcadamente con las políticas surgidas en los años ochenta para evaluación o examinación de los profesores. Casi todos los estados están reexaminando su forma de establecer lo que deben saber los profesores para otorgarles una licencia de enseñanza y posteriormente nombrarlos en propiedad en el cargo. Muchos de ellos han optado por imponer exámenes obligatorios, pero generalmente no se diseñan de acuerdo con los contenidos de los programas de estudio. Se trata de pruebas orientadas a medir las aptitudes básicas para leer, escribir, deletrear, calcular y resolver problemas aritméticos. A menudo se utilizan como requisito de ingreso a un programa de formación de profesores y no como exigencia para el ejercicio docente.

En la mayoría de los estados, sin embargo, la evaluación de los profesores hace hincapié en aquilatar su capacidad de enseñar. Por lo general, se sostiene que esta evaluación se basa en un concepto de enseñanza efectiva derivado de la investigación. A manera de ejemplo, veamos una lista de este tipo de competencias elaborada por un estado al que asesoré brevemente en la planificación de un sistema para evaluar a sus profesores. Se propusieron las siguientes categorías para la evaluación y calificación de los profesores:

1. Capacidad de preparar y dar a conocer planes de instrucción
2. Evaluación
3. Reconocimiento de las diferencias individuales
4. Conciencia cultural
5. Comprensión de los jóvenes
6. Capacidad de gestión
7. Políticas y métodos educacionales.

Al comparar estas categorías (que son bastante similares a las que han surgido en otros estados) con las que se tenían en cuenta en 1875, las diferencias son notables. ¿Dónde quedó la materia que se va a enseñar? ¿Qué sucedió con los contenidos? A lo mejor Shaw tenía razón. Anticipó correctamente los estándares que se aplicarían a la enseñanza en 1985. El que sabe, sabe. El que no sabe, pero conoce algunos métodos de enseñanza, enseña.

Sin embargo, las autoridades educacionales defienden el marcado énfasis en los métodos, basándose en estudios sobre enseñanza efectiva. Generalmente definen, explican y justifican esas categorías invocando la irresistible frase: "competencias basadas en la investigación". ¿Hasta qué punto puede sostenerse que esa concepción de las competencias para enseñar esté basada en la investigación?

Los creadores de nuevos enfoques para la evaluación de los profesores citan un impresionante número de estudios sobre enseñanza efectiva como base de su selección de ámbitos y estándares, y en realidad dicha base es válida. De hecho, basan su elección de categorías y estándares en un creciente conjunto de investigaciones sobre la enseñanza, clasificadas como "enseñanza efectiva", "estudios de proceso y producto" o "comportamiento del profesor". Estos estudios tienen por objeto establecer los patrones de comportamiento de los profesores que explican un mejor rendimiento académico de los alumnos.

Sea comparando profesores más efectivos y menos efectivos, o realizando experiencias en que se capacita a los profesores en la utilización de conjuntos determinados de prácticas pedagógicas y evaluando los resultados en función del rendimiento de los alumnos, este programa de investigación ha permitido establecer cuáles son los comportamientos de los profesores que demuestran ser más efectivos para estimular el aprendizaje. Y pese a que estos estudios han sido criticados por diversas razones, tanto técnicas como teóricas, diría que para nuestros propósitos fueron enriquecedores y tuvieron éxito (Shulman, 1986).

Sin embargo, el hecho de que los responsables de formular las políticas hayan resuelto basar en esas investigaciones sus enfoques para eva-

lugar a los profesores es, simultáneamente, la fuente de su mayor fortaleza y de su principal debilidad. Lo que no comprenden las autoridades es que toda investigación, sea cual fuere la disciplina a que se refiera, tiene inevitables limitaciones (Shulman, 1981). Para realizar una investigación, los especialistas necesariamente deben reducir su ámbito, centrar sus puntos de vista y formularse preguntas bastante menos complejas que las que se dan en el mundo real. Esto se aplica a cualquier investigación, sin excepciones. Y ciertamente también se aplica al conjunto de estudios sobre enseñanza efectiva que sirve de base a estos enfoques contemporáneos para la evaluación de la docencia. Ante la necesidad de simplificar las complejidades de la enseñanza en la sala de clases, los investigadores pasaron por alto un aspecto fundamental de la vida en las aulas: la materia por enseñar.

Esta omisión se observa también en la mayoría de los demás paradigmas de investigación relacionados con el estudio de la enseñanza. Ocasionalmente se incluyó la materia como una variable de contexto, esto es, como una característica de control utilizada para subdividir grupos de datos según categorías de contenido (por ejemplo, "al enseñar matemáticas en quinto grado se correlacionan las siguientes conductas del profesor con los resultados; al enseñar lectura en quinto grado..."). Pero nadie centró la atención en el contenido en sí de la materia. Nadie se preguntó cómo el conocimiento que el profesor tiene de la materia se transforma en un contenido de la instrucción. Tampoco se preguntaron si una determinada manera de planear ese contenido guardaba o no relación con lo que aprendían o interpretaban erradamente los alumnos (aunque esta pregunta había llegado a ser el eje principal de los estudios cognitivos del *aprendizaje*).

Mis colegas y yo nos referimos a esta falta de atención a la materia en los diversos paradigmas de investigación para el estudio de la enseñanza como al problema del "paradigma ausente". Las consecuencias de la ausencia de este paradigma son graves, tanto en términos de políticas como para la investigación.

Los encargados de formular las políticas encuentran en la literatura sobre métodos de enseñanza numerosas referencias a la instrucción directa, al tiempo que se destina a la tarea, al tiempo de espera, a la organización de turnos, a las preguntas de orden simple, etc. Pero como las referencias a la materia son escasas o nulas, los estándares o instrucciones resultantes no contienen mención alguna a los aspectos del contenido de la enseñanza. Asimismo, incluso los investigadores han olvidado la importancia del contenido. Los programas de investigación que surgieron como respuesta al predominio de trabajos centrados en el "proceso y producto" aceptaron su definición del problema y continuaron tratando la enseñanza en forma más o menos genérica, o al menos como si el contenido de la instrucción tuviera

poca importancia. Incluso quienes estudiaban los procesos cognitivos de los profesores, algo que decididamente no guarda relación con los estudios de proceso y producto, se ocuparon de la planificación o de la toma de decisiones interactivas de los profesores, prestando escasa atención a la forma en que éstos organizaban sus conocimientos del contenido. Más adelante me referiré más detalladamente al paradigma ausente y a su estudio. Por ahora volvamos a lo que nos preguntamos al comienzo.

Contenido y pedagogía en la historia académica

¿A qué se debe esta diferenciación tan marcada entre contenido y proceso pedagógico? ¿Siempre habrá existido este abismo entre ambos, sea dentro del espíritu de los años 1870, en que normalmente se pasaba por alto la pedagogía, o de los años 1980, en que el contenido brilló por su ausencia? ¿Siempre se habrá afirmado que uno sabe el contenido pero la pedagogía es secundaria y poco importante, o bien que uno sabe pedagogía pero no es responsable del contenido?

Para dilucidar el origen de esta distinción entre conocimiento del contenido y método pedagógico les propongo remontarnos aun más atrás que esos exámenes para profesores de 1875 y examinar la historia de la universidad como institución.

En su obra *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*, el padre Walter Ong (1958) hace una reseña de la enseñanza en la universidad medieval, en un capítulo que lleva el atractivo título de "El gigante pedagógico". Describe el mundo de la enseñanza y del aprendizaje en esas universidades, donde en vez de separarse el contenido y la pedagogía (lo que se sabe de cómo enseñarlo), no se hacía distinción alguna. Contenido y pedagogía formaban parte de un cuerpo inseparable de saber y entender.

Hasta la fecha, el nombre que damos a los títulos o grados académicos universitarios y el ritual que rodea su otorgamiento reflejan la relación fundamental entre saber y enseñar. Por ejemplo, los títulos o grados de mayor jerarquía que otorga una universidad son los de "maestro" (*master*)* y "doctor", que tradicionalmente eran intercambiables. Ambos términos significan lo mismo: "profesor". "Doctor" o "dottore" significa profesor; su raíz es la misma de "doctrina", o de enseñar (docencia). Maestro (*master*), como en maestro de escuela, también significa el que enseña. Así, el grado universitario más alto permitía llamar profesor al que lo recibiera.

* N. del T.: O "magister". Titulación o grado académico correspondiente a un curso de posgrado.

La forma en que Ong (1958) se refiere al tema es bastante ilustrativa:

En principio, las universidades eran escuelas normales* y no instituciones de educación general. Esto se aplicaba a todas las facultades —letras, medicina, derecho y teología—, en especial en París y en las universidades que seguían el modelo de París (y no de Bolonia), como las de Oxford y Cambridge y, posteriormente, las universidades alemanas. En pocas palabras, estas universidades eran gremios medievales, o se componían de cuatro gremios o facultades de profesores con sus respectivos alumnos. El grado de maestría (*master*) o de doctor (ambos términos eran equivalentes, y variaban entre una universidad y otra o de facultad en facultad) representaba el ingreso oficial al gremio, tal como el de licenciado, que lo precedía, representaba el ingreso a la corporación de aprendices de profesores.

(...) Oficialmente, los licenciados en humanidades (*bachelors of arts*) eran aprendices de profesor de la facultad de letras, los licenciados en teología (*bachelors of theology*) eran aprendices de profesores de teología que estaban obligados a cumplir un largo periodo de enseñanza "práctica", y los licenciados en carnicería (*bachelor butchers*) eran aprendices de carnicero, porque todas estas personas pertenecían al gremio de su oficio.

(...) Un médico a quien una facultad universitaria autoriza para practicar la medicina se llama "doctor" en medicina, como si fuera a enseñar medicina, tal como en algunos países la persona que ha recibido formación para ejercer el derecho también es llamado "maestro" o su equivalente. Además, la ceremonia de graduación continúa siendo una "inauguración" o *inceptio*; en teoría, el comienzo de una carrera como profesor. (Pp. 153-154.)

Esta *inceptio* a que se refiere Ong era la ceremonia del examen doctoral, la última etapa de formación en la que el candidato demostraba que tenía las aptitudes necesarias para obtener el grado universitario de mayor jerarquía. La estructura básica del examen se mantiene hasta el día de hoy en el examen final que se rinde oralmente para obtener el doctorado. El examen tiene por objeto demostrar que el candidato posee el más alto nivel de competencia en la materia respecto de la cual se le otorga el doctorado. ¿Cómo se demostraba en la época medieval que el candidato tenía los conocimientos necesarios? Demostrando que era capaz de enseñar esa materia (Ong, 1958):

Al llegar a la catedral, el licenciado pronunciaba un discurso y daba lectura a una tesis sobre algún aspecto del derecho, la que defendía ante oponentes seleccionados entre los estudiantes. De esta manera los candidatos asumían por primera vez el papel de doctores en un debate universitario. (Pp. 227-228.)

** N. del T.: Instituciones para formar maestros.

Considérese la actual estructura del examen oral. Primero, el candidato realiza una breve exposición oral de su tesis. A continuación defiende la tesis en un diálogo con los examinadores. Esto se asemeja a los dos modos de enseñanza: disertación y discusión. El examen oral es la prueba definitiva de que tiene competencia en la materia. Evalúa la capacidad del candidato para enseñarla empleando el doble método de disertación y discusión¹.

Por lo tanto, las universidades se parecían mucho a las escuelas normales: eran instituciones que preparaban a los profesionales de mayor prestigio, a la más alta jerarquía académica, al docente. Esta tradición de considerar a la enseñanza como demostración máxima de erudición proviene de los escritos de una autoridad de mucho mayor peso que George Bernard Shaw respecto a la naturaleza del saber. En efecto, en su *Metafísica*, Aristóteles, cuyas obras fueron el núcleo de los programas de estudio medievales, formuló las siguientes observaciones (citado en Wheelwright, 1951):

Consideramos que los maestros artesanos son superiores no sólo porque manejan la teoría y *conocen* las razones para actuar como lo hacen. A grandes rasgos, lo que distingue al que sabe del ignorante es la capacidad de enseñar, y por ello sostenemos que es el arte y no la experiencia lo que constituye el verdadero conocimiento (*episteme*), es decir, que los artistas pueden enseñar y otros (por ejemplo, los que no han aprendido un arte mediante el estudio sino que simplemente han adquirido empíricamente una destreza) no pueden hacerlo. (P. 69.)

Así pues, el punto de vista de Aristóteles sobre la relación entre saber y enseñar es muy diferente del de Shaw o de los criterios que aplican algunos de nuestros estados para habilitar y acreditar a los profesores.

Para que mis lectores no lleguen a la conclusión de que la universidad medieval era una utopía pedagógica, a cuyas prácticas bastaría recurrir para corregir los desequilibrios de que adolecen las políticas de docencia contemporáneas, me permito ofrecerles un par de ejemplos contrapuestos.

¹ En los círculos educacionales se da una sugestiva imprecisión en torno al uso del término *metodología*. Éste puede referirse tanto a los métodos pedagógicos como a los métodos de investigación. Actualmente, un especialista en metodología puede sostener que domina ambos. Pero hasta Descartes el concepto de metodología era mucho más unitario. Por lo general, los métodos de investigación no contemplaban complicados procedimientos empíricos acompañados del análisis estadístico pertinente. La verdad es que el meollo del método utilizado por los estudiosos era mucho más revolucionario. Reflexionaban sobre el problema y preparaban un análisis coherente y lógico de su estructura. Este análisis servía no sólo para estructurar la investigación, sino que además era la estructura de la pedagogía. Las exposiciones y argumentaciones de los estudiosos reflejaban la aplicación del mismo método.

En su tratado clásico sobre la universidad medieval, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Rashdall (1895/1936) relata cómo se manejaba el tema de la responsabilidad.

La puntualidad se hacía cumplir con extremo rigor. El profesor debía comenzar su clase cuando las campanas de San Pedro comenzaban a llamar a misa, so pena de tener que pagar una multa de 20 sueldos* cada vez que se atrasaba, pero si quería podía empezar más temprano; al mismo tiempo, se le prohibía prolongar la clase un minuto después de que empezaba a sonar la campana llamando a tercia. Para asegurar que se cumpliera la regla se adoptó una medida incluso más eficaz que multar al doctor: los alumnos tenían que abandonar la sala tan pronto empezaba a tocar la campana so pena de tener que pagar una multa de 10 sueldos.

Incluso al dictar su cátedra el doctor debía someterse a normas tan rígidas como las que debe cumplir un soldado cuando desfila o un lector en una biblioteca pública francesa. Debía pagar una multa si omitía un capítulo o decreto, se le prohibía postergar la aclaración de una dificultad hasta el término de la clase, para evitar que utilizara ese privilegio para soslayarla. Tanto en la época medieval como en los tiempos modernos, los catedráticos generalmente destinaban demasiado tiempo a las primeras partes de un libro, con lo cual no les queda tiempo para el resto. Para impedir esta práctica, en Boloña se adoptó una medida que se extendió a todas las facultades de derecho del sur de Europa. Los textos legales se dividieron en partes llamadas *puncta*, y el catedrático tenía que haber alcanzado cada *punctum* en una fecha determinada. Al comenzar el año académico debía depositar la suma de 10 libras de Boloña con un banquero (conocido como *Depositarius*), quien se comprometía a devolverla a solicitud de los rectores: por cada día de atraso del catedrático, se le descontaba cierta suma de su depósito por orden de estos funcionarios (...) (Pp. 196-197.)

Por lo tanto, la universidad medieval distaba mucho de ser un paraíso para sus profesores, especialmente en Boloña, donde la universidad era un gremio de estudiantes que contrataba los servicios de profesores (en comparación con el modelo parisino, en que un gremio de profesores vendía sus servicios a los estudiantes). Además, adolecía de un grave defecto, y era que sólo admitía a hombres y muchachos. Es posible que, más que muchos otros, este defecto explicara la razón por la cual la universidad medieval no estuvo a la altura de las expectativas.

* N. del T.: Sueldo: moneda antigua igual a la vigésima parte de una libra.

El paradigma ausente

Como hemos visto, el hecho de distinguir marcadamente entre el conocimiento y la pedagogía no es una tradición centenaria, sino más bien una costumbre reciente. Además, ni siquiera en tiempos de Shaw se acostumbraba identificar la capacidad de enseñar con la pedagogía únicamente. Hace un siglo, la característica que definía la idoneidad pedagógica era el conocimiento del contenido.

Pero ahora el péndulo se ha desplazado al extremo opuesto, tanto en el ámbito de la investigación como en la formulación de políticas. El paradigma ausente se refiere al punto débil en lo que respecta al contenido que actualmente caracteriza a la mayoría de los estudios sobre la enseñanza y, por consiguiente, a la mayoría de los programas que aplican los estados para evaluar y otorgar a los profesores licencia para enseñar.

Una revisión de las investigaciones sobre la enseñanza revela claramente que no se han formulado las principales interrogantes. Los estudios hacen hincapié en la forma en que los profesores manejan la conducta de sus alumnos, organizan las actividades, distribuyen el tiempo y establecen los turnos, disponen las tareas, expresan elogios y censuras, establecen el grado de dificultad de sus preguntas, planifican las lecciones y juzgan el nivel de comprensión general de los alumnos.

Lo que echamos de menos son preguntas acerca del *contenido* de las lecciones, el tipo de preguntas que se hacen y las explicaciones que se dan. Desde el punto de vista del desarrollo y formación de los profesores, surgen una serie de interrogantes. ¿De dónde provienen las explicaciones que ofrecen los profesores? ¿Cómo deciden los profesores qué enseñar, cómo ilustrarlo, cómo interrogar a los alumnos al respecto y cómo manejar los errores de comprensión? Durante los últimos años, la psicología cognitiva del *aprendizaje* se ha centrado casi exclusivamente en este tipo de preguntas, pero únicamente desde el punto de vista del estudiante. Por lo general, los estudios sobre la enseñanza han pasado por alto estas cuestiones cuando se trata de los profesores. Mis colegas y yo estamos tratando de corregir este desequilibrio en nuestro programa de investigación "Aumento del saber en la enseñanza".

¿Cuáles son las fuentes del conocimiento de los profesores? ¿Qué sabe un profesor y cómo llegó a saberlo? ¿Cómo se adquieren nuevos conocimientos, se recuperan los antiguos y se combinan ambos para construir una nueva base del saber?

Asumimos que la mayoría de los profesores tienen alguna competencia respecto al contenido que enseñan. (Puede ser que este supuesto sea infundado, y en nuestro estudio también abordamos seriamente las conse-

cuencias de los distintos grados de competencia o falta de competencia en la materia que se va a enseñar). Por lo general, los profesores de secundaria se han especializado en la materia de su asignatura.

Nuestra interrogante principal se refiere al proceso de transición de estudiante experto a profesor novato. ¿Cómo transforma un buen estudiante universitario sus conocimientos especializados en una materia de modo que los estudiantes secundarios puedan comprenderla? Cuando este profesor novato enfrenta secciones defectuosas o enredadas de los textos de estudio, o tiene que habérselas con alumnos confundidos, ¿de qué manera utiliza su conocimiento del contenido para ofrecer explicaciones, representaciones o aclaraciones nuevas? ¿En qué basa las analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y reformulaciones? ¿Cómo aprovecha el profesor novato (o incluso el veterano experimentado) su conocimiento especializado de la materia en el proceso de enseñanza? ¿Cuál es el precio que se paga, en términos pedagógicos, cuando la competencia del profesor en la materia se ve afectada por deficiencias en su formación previa o por su falta de aptitudes?

Nuestro trabajo no pretende menoscabar la importancia del conocimiento pedagógico y de las destrezas en el desarrollo profesional del docente y en el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza. Desde el punto de vista pedagógico, lo más probable es que el mero conocimiento de los contenidos sea tan inútil como tener destrezas sin contenidos. Sin embargo, para combinar adecuadamente ambos aspectos de la competencia de un profesor es preciso que prestemos tanta atención al tema del contenido en la enseñanza como la que se ha destinado en el último tiempo a los elementos del proceso de enseñanza.

En nuestra investigación centramos la atención en la formación de los profesores secundarios de inglés, biología, matemáticas y ciencias sociales. Como todos los que participan en ella se encuentran en California, ya tienen el título de licenciados en la materia que van a enseñar o aprobaron un examen que les permitió eximirse de él. Destinamos al menos un año, y a menudo dos, a estudiar el desempeño de cada profesor novato. Empezamos con el año en que cursan pedagogía (a la fecha de redactar este trabajo ya han completado tres cuartas partes de su preparación) y, cuando sea posible, los acompañaremos en su primer año de ejercicio de la profesión.

Nuestro objetivo inicial ha sido seguir su trayectoria intelectual, esto es, el conjunto de conocimientos, concepciones y orientaciones que son la fuente de su comprensión de la materia que enseñan. Esta forma de aquilatar sus conocimientos del contenido es bastante distinta de los métodos que generalmente se han utilizado en las investigaciones para medir el co-

nocimiento que tienen los profesores del contenido, esto es, tomarles un examen de materia y utilizar el puntaje obtenido como indicador de su saber.

Los seguimos de cerca durante este año de su formación pedagógica, entrevistándolos periódicamente, pidiéndoles que lean y comenten material relacionado con las materias que enseñan, y observando las clases que imparten después de discutir con ellos la planificación. También reunimos información sobre el programa de estudios pedagógicos en el que se están formando y sobre el impacto de sus experiencias formales e informales en su manera de enseñar. La mayor parte de la información requerida surge espontáneamente durante las frecuentes conversaciones sostenidas con ellos en el transcurso del año.

Hay una serie de situaciones estratégicas y acontecimientos clave que son especialmente ilustrativos para entender cómo se va acrecentando el conocimiento en la enseñanza. A menudo un joven profesor tendrá que enseñar temas que no conoce. Por ejemplo, en un curso general de ciencias el profesor especializado en biología* tendrá que abordar una unidad que trate de palancas y máquinas sencillas. El que optó por especializarse en inglés deberá enseñar acerca de una novela u obra de teatro no conocidos para él. El especializado en ciencia política que sabe mucho sobre Centroamérica tendrá que enseñar sobre la India o el Medio Oriente. Hasta el profesor de matemáticas enfrentará este tipo de situaciones cuando enseñe la introducción al álgebra o a la geometría, temas que no ha visto desde que estaba en la secundaria o incluso antes. ¿Cómo se prepara el profesor para enseñar una materia que nunca aprendió? ¿Cómo se aprende *para* enseñar?

Otra situación estratégica se produce cuando el profesor tiene que abordar partes de los libros de texto que le resultan dudosas, que contienen errores en el planteamiento del tema, son incompletas u ofrecen explicaciones y ejemplos inadecuados. ¿Cómo percibe y enfrenta el profesor estas deficiencias del material del programa de estudios (que al parecer son frecuentes)? ¿Cómo transforman los profesores su comprensión de un texto determinado en una explicación que sus alumnos puedan entender?

No somos los únicos interesados en el tema. Entre los investigadores que han estudiado estas interrogantes se destacan Gaea Leinhardt, del Learning Research and Development Center de la Universidad de Pittsburgh, y Charles Anderson y Edward Smith, del Institute for Research and Teaching del estado de Michigan.

* N. del T.: En inglés, *biology major*. Se trata de una mención en un área de estudios (biología en este caso) que toma alrededor de tres semestres del programa de pregrado (de ocho semestres de duración) conducente al grado de *bachelor* en una institución de educación superior.

Una perspectiva sobre el saber de los profesores

Cuando comenzamos a adentrarnos en las complejidades del saber docente y de la transmisión del conocimiento del contenido, de inmediato quedó de manifiesto que era preciso contar con un marco teórico más coherente. ¿Cuáles son los ámbitos y las categorías del conocimiento del contenido con que operan los profesores? Por ejemplo, ¿cómo se relaciona el conocimiento del contenido con el conocimiento general de pedagogía? ¿De qué manera se representan los profesores los ámbitos y categorías del conocimiento? ¿Cómo se podría incrementar la adquisición y desarrollo de ese tipo de saber? Como a mi juicio éstas se cuentan entre las preguntas centrales que hay que considerar en una indagación acuciosa de la formación docente, a continuación me referiré a algunas maneras de pensar sobre un campo en particular —el conocimiento del contenido en la enseñanza— y sobre algunas de las categorías dentro de él.

¿Cómo podríamos concebir el desarrollo del saber docente, con especial énfasis en el contenido? Propongo diferenciar tres categorías del conocimiento del contenido: a) conocimiento del contenido de la materia; b) conocimiento pedagógico del contenido, y c) conocimiento de los programas de estudio.

El conocimiento del contenido

El conocimiento del contenido se relaciona con el volumen de conocimientos que posee un profesor y la forma en que los organiza. El conocimiento del contenido puede representarse en diversas formas: mediante la taxonomía cognitiva de Bloom, los tipos de aprendizaje de Gagné, la distinción entre la estructura sustantiva y la estructura sintáctica del conocimiento, de Schwab, y las ideas de Peters, que se asemejan a las de Schwab.

La manera de examinar la estructura del contenido del conocimiento varía según la materia de que se trate. Para reflexionar adecuadamente sobre el conocimiento del contenido es preciso avanzar más allá de los hechos y conceptos de un campo determinado. Hay que conocer las estructuras de la materia del mismo modo en que lo han hecho estudiosos como Joseph Schwab. (Véase la recopilación de sus ensayos, 1978.)

Para Schwab, una materia incluye estructuras sustantivas y sintácticas. Las primeras son las diversas formas de organizar los conceptos y principios básicos de una disciplina, de manera de incorporar los hechos pertinentes. Por su parte, la estructura sintáctica de una disciplina es el

conjunto de maneras de establecer la verdad o falsedad, la validez o falta de ella. Cuando hay opiniones contrapuestas respecto a un fenómeno determinado, la sintaxis de una disciplina proporciona las reglas para establecer cuál de ellas pareciera tener mayor asidero. La sintaxis es como la gramática; es el conjunto de reglas que sirven para determinar qué puede decirse legítimamente respecto de una disciplina y qué constituye una "infracción" de las reglas.

Los profesores no sólo deben ser capaces de dar a conocer a sus alumnos cuáles son las verdades aceptadas de una disciplina. Además, deben poder explicar la justificación de un enunciado determinado, por qué vale la pena conocerlo y cuál es su relación con otros enunciados, tanto al interior como fuera de la disciplina, a la vez que en la teoría y en la práctica.

Así, el profesor de biología debe entender que hay diversas maneras de organizar la disciplina. Según la orientación del texto de ciencias escogido, la biología puede plantearse: a) como la ciencia de las moléculas, a partir de las cuales se va agregando el resto de la materia, que explica los fenómenos vivientes en función de los principios por los cuales se rigen sus partes constituyentes; b) como una ciencia que se ocupa de los sistemas ecológicos, a partir de los cuales se va desagregando hasta llegar a las unidades más pequeñas, que explica las actividades de las unidades individuales en función de los sistemas más amplios de los cuales forman parte, o c) como una ciencia que estudia los organismos biológicos más comunes de cada unidad analítica, a partir de cuyas estructuras, funciones e interacciones conocidas se elabora una teoría de adaptación. Un profesor de biología competente sabrá reconocer éstas y otras formas de organización, así como las razones pedagógicas para elegir una de ellas en ciertas circunstancias y otra en circunstancias diferentes.

Este mismo profesor también comprenderá la sintaxis de la biología. Si hay formas contrapuestas de explicar un mismo fenómeno biológico, ¿cómo se ha resuelto el problema? ¿Cómo se podrían resolver actualmente problemas parecidos?

Esperamos que el profesor conozca el contenido de la materia al menos igual de bien que su colega que simplemente se ha especializado en ella. El profesor no sólo tiene que entender *qué* algo es así, sino también *por qué* es así, cuáles son las razones que justifican el enunciado, en qué circunstancias podría debilitarse nuestra convicción al respecto, e incluso llegar a rechazarse. Además, esperamos que el profesor comprenda las razones por las cuales un tema determinado es fundamental dentro de una disciplina, mientras que otros son más bien secundarios. Esto es importante para las subsiguientes apreciaciones pedagógicas respecto al énfasis relativo que debe dárseles a los programas de estudio.

El conocimiento pedagógico del contenido

Otro tipo de conocimiento del contenido es el conocimiento pedagógico de éste, que va más allá del conocimiento de la materia propiamente tal y abarca el conocimiento de la materia *para enseñarla*. Sigo refiriéndome al conocimiento del contenido, pero de esa forma especial de conocimiento de él que encarna los aspectos del contenido más relacionados con su posibilidad de ser enseñado².

Dentro de la categoría del conocimiento pedagógico del contenido, y respecto de los temas de una asignatura que se imparten más comúnmente, incluyo las formas más útiles de exponer las ideas, las mejores analogías, descripciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en breve, las formas de presentar y exponer un tema para que otros lo entiendan. Como no existen formas únicas de exponer que sean mejores, el profesor debe manejar un verdadero arsenal de formas alternativas, algunas de ellas basadas en la investigación y otras en la experiencia práctica.

El conocimiento pedagógico del contenido también incluye comprender qué facilita o dificulta el aprendizaje de ciertos temas: los conceptos y prejuicios que aportan los estudiantes de distintas edades y ambientes al aprendizaje de los temas y lecciones que se imparten con más frecuencia. Si esos prejuicios son conceptos errados —y a menudo lo son—, los profesores tienen que conocer las estrategias más propicias para reorganizar el aprendizaje de sus alumnos, porque es improbable que éstos se presenten ante ellos como “tabla rasa”.

Es en este aspecto donde coinciden más estrechamente los estudios de enseñanza y aprendizaje. El estudio de los conceptos errados de los alumnos y de la forma en que influyen en el aprendizaje posterior es uno de los temas más fecundos de la investigación sobre procesos cognitivos. Estamos reuniendo un conjunto creciente de conocimientos sobre las concepciones erradas de los estudiantes y sobre las condiciones de instrucción adecuadas para superarlas y transformarlas. Este conocimiento basado en la investigación, que es un elemento importante de la comprensión pedagógica de las asignaturas, debería formar parte del meollo de nuestra definición del conocimiento pedagógico necesario.

² Existe además el conocimiento pedagógico de la enseñanza, distinto de aquel de la materia, que también es muy importante, pero que no constituye el tema del presente trabajo. Se trata, entre otras cosas, del conocimiento de los principios genéricos de la organización y manejo de las aulas, en el cual se han centrado con toda razón los estudios más recientes sobre la enseñanza. No pretendo menoscabar su importancia, sino simplemente poner adecuado énfasis en aspectos hasta ahora ignorados del conocimiento del contenido.

El conocimiento de los programas de estudio

Si en la formación de profesores hemos pecado por no impartir conocimientos pedagógicos, somos aún más culpables respecto de la tercera categoría del conocimiento de los contenidos, que es el *conocimiento de los programas de estudio*. Estos últimos comprenden toda la gama de programas diseñados para enseñar materias y temas específicos en un nivel determinado, los distintos materiales didácticos disponibles para esos programas y el conjunto de características que sugieren o no la conveniencia de utilizar un determinado programa de estudio o material didáctico en algunas circunstancias.

El programa de estudios y sus materiales conexos constituyen la *materia médica* de la pedagogía, la farmacopea de la cual el profesor extrae los instrumentos de enseñanza que presentan o ilustran un contenido determinado, y con los cuales corrigen o evalúan el rendimiento de los estudiantes. Confiamos en que el médico experimentado conoce toda la gama de tratamientos disponibles para luchar contra una enfermedad determinada, así como todas las alternativas para enfrentar distintas situaciones de sensibilidad, costo, relación con otras intervenciones, conveniencia, seguridad o comodidad. Del mismo modo, deberíamos esperar que el profesor experimentado conozca las alternativas curriculares que pueden utilizarse.

¿Cuántas personas que preparamos para enseñar biología, por ejemplo, conocen bien los materiales para hacerlo, los textos, los programas informáticos, los planes, el material audiovisual, las películas sobre un tema específico, los experimentos de laboratorio o “las invitaciones a investigar” a que pueden recurrir? ¿Confiaríamos en un médico que conociera sólo una de las formas de tratar las diversas categorías de las enfermedades infecciosas?

Además de conocer los materiales de estudio disponibles para enseñar una materia o tema en un curso determinado, el conocimiento de los programas de estudio tiene dos aspectos adicionales. Cabría esperar que un docente profesional estuviera familiarizado con los programas de estudio de otras asignaturas que simultáneamente están estudiando sus alumnos.

Este conocimiento de los programas de estudio paralelos, que resulta particularmente adecuado en el caso de los profesores de los últimos dos cursos de enseñanza media, permite que el profesor relacione el contenido de un curso o lección con temas o problemas que se están estudiando al mismo tiempo en otras asignaturas. El equivalente en sentido vertical de este conocimiento de los programas de estudio es el conocimiento de los temas y problemas que se han enseñado en los años anteriores y que se enseñarán en los años venideros en la misma asignatura, así como del material pertinente.

Los exámenes del contenido

¿Qué podría significar para la evaluación de la competencia profesional de los profesores la expectativa de que dominen estas variedades del conocimiento del contenido? Si esta concepción del saber docente sirviera de base para examinar el conocimiento que el profesor tiene del contenido de la materia, el examen tendría que medir la profundidad de su conocimiento del contenido de la materia y de las estructuras de la misma, así como el conocimiento pedagógico asociado con la materia y con temas específicos de ella, y el conocimiento de los programas de estudio de la asignatura. De esta manera tendríamos un tipo de examen adecuado para evaluar las capacidades de un *profesional*. No sería simplemente un examen sobre la materia de la asignatura. Por ejemplo, incluiría preguntas sobre los errores más usuales cometidos por los preadolescentes respecto a la fotosíntesis y sobre las estrategias más adecuadas para superar estas dificultades. Como tal, el examen permitiría distinguir entre un estudiante cuya área de especialización o mención fuera la biología y un profesor de biología, y, desde el punto de vista de su importancia pedagógica, sería mucho más difícil que cualquiera de los exámenes que deben aprobar actualmente los profesores³.

Formas del conocimiento

El análisis conceptual del saber para la enseñanza debería necesariamente basarse en una estructura adecuada que permitiera clasificar los ámbitos y categorías del conocimiento docente, por un lado, y las formas de representar ese conocimiento, por el otro. Me gustaría proponerles tres tipos de conocimiento docente: el conocimiento propositivo (o enunciativo), el conocimiento casuístico y el conocimiento estratégico.

Recuerden que se trata de "formas" en que puede organizarse cada uno de los campos generales o categorías especiales del conocimiento antes examinadas: contenido, pedagogía y programas de estudio. (Indudable-

³ Aunque en este trabajo examino exclusivamente aspectos del conocimiento de los contenidos (incluyendo el conocimiento pedagógico de los contenidos y el conocimiento de los planes de estudio), un examen profesional administrado por una junta calificadora debería incluir otros aspectos igualmente importantes. Estos permitirían evaluar, entre otras cosas, los conocimientos de pedagogía general, los conocimientos acerca de los alumnos y sus antecedentes, los principios relativos a la organización, las finanzas y la administración escolares, y los fundamentos históricos, sociales y culturales de la educación. Los exámenes también deberían entregar información sobre el desempeño del profesor y otras aptitudes que probablemente no podrían apreciarse adecuadamente utilizando los instrumentos convencionales de un examen por escrito. Sin embargo, el estudio de las características que debería tener una junta calificadora de profesores y la conveniencia de establecerla son materia de otro trabajo.

mente, también hay otros campos del conocimiento importantes, como las diferencias entre los estudiantes, los métodos generales de organización y gestión de la sala de clases, la historia y la filosofía de la educación, y las finanzas y la administración de la escuela, por nombrar algunos. Cada uno de ellos se subdivide en categorías y podrán expresarse en las formas de conocimiento que se examinarán a continuación.)

Gran parte de lo que se enseña a los profesores adopta la forma de enunciados (o proposiciones). Cuando se revisan los estudios de enseñanza y aprendizaje y se exploran sus repercusiones en la práctica, lo que hacemos generalmente (y con razón) es examinar enunciados. Cuando examinamos el saber práctico acumulado, el saber adquirido gracias a la experiencia de enseñar, generalmente también encontramos este tipo de conocimiento almacenado en forma de proposiciones.

Los principios de la enseñanza activa, de comprensión de lectura y de escuelas efectivas, basados en la investigación, se expresan en listas de enunciados. Las recomendaciones basadas en la experiencia y que se refieren a la conveniencia de planificar lecciones de cinco etapas, de "no sonreír hasta la Navidad"* y de organizar tres grupos de lectura, también se plantean como conjuntos de enunciados. En realidad, aunque a menudo formulamos un enunciado a la vez, reconocemos que se comprenden mejor si se organizan en forma coherente, dentro de un marco conceptual o teórico generativo o regenerativo. De lo contrario, es muy difícil recordarlos o recuperarlos. (Los estudios experimentales sobre enseñanza efectiva han cometido el error de proponer, en base a los resultados de la investigación, que los profesores pongan en práctica largas listas de conductas, no siempre respaldándolas con razones o con un marco conceptual adecuado.)

A mi juicio, en la docencia hay fundamentalmente tres tipos de conocimientos propositivos, que corresponden a las tres fuentes principales de conocimientos sobre la enseñanza: la investigación empírica o filosófica organizada, la experiencia práctica y el razonamiento moral o ético. Me referiré a estos tres tipos de enunciados como *principios*, *máximas* y *normas*.

Los principios generalmente provienen de la investigación empírica. Uno de mis preferidos es "En primero básico se obtienen mejores rendimientos en lectura mediante turnos ordenados que mediante turnos al azar" (Anderson, Evertson y Brophy, 1979). Los estudios sobre enseñanza efectiva y escuelas efectivas ofrecen numerosos ejemplos de principios que son útiles para la docencia.

* N. del T.: Expresión con que antiguamente se recomendaba al profesor principiante ser firme y a la vez ecuaníme con sus alumnos, estableciendo desde un inicio lo que él espera de ellos y cuáles son sus límites.

El segundo tipo de enunciado no realiza afirmaciones teóricas, sino prácticas. En todos los campos de la práctica hay ideas que nunca han sido confirmadas por la investigación y que, en principio, serían difíciles de demostrar. Sin embargo, estas máximas representan el saber acumulado de la experiencia y en muchos casos son una fuente tan importante de orientación práctica como las teorías o los principios empíricos. Una máxima de esta naturaleza sería "No sonrías hasta la Navidad" o "Para evitar un chirrido al escribir en el pizarrón, divide el trozo de tiza larga en dos partes antes de usarlo por primera vez".

El tercer tipo de enunciado es un reflejo de las normas, valores y compromisos ideológicos o filosóficos con la justicia, la imparcialidad, la equidad y otros, que deseamos que incorporen y utilicen los profesores y quienes están aprendiendo a enseñar. No son teóricos ni prácticos, sino normativos. Son el meollo mismo de lo que queremos significar cuando hablamos de conocimiento docente. Se trata de enunciados que orientan la labor del profesor, no porque sean verdaderos en términos científicos o porque den resultados en términos prácticos, sino porque son moral y éticamente correctos. Las recomendaciones de dar a todos los estudiantes iguales oportunidades de participar, o de no avergonzar a un niño frente a sus pares, son ejemplos de conocimientos normativos.

La representación del conocimiento en forma de enunciados tiene a la vez claras ventajas y un importante inconveniente. Los enunciados adoptan una forma extraordinariamente sintética y contienen y simplifican muchas complejidades. Pero presentan un doble inconveniente. Primero, son muy difíciles de recordar, especialmente cuando se agrupan en largas listas. Por esta razón se hace indispensable contar con un marco teórico que sirva de andamiaje intelectual. Segundo, son sintéticos precisamente porque se sacan de contexto, se reducen a sus aspectos esenciales y no contienen detalles, emociones ni ambiente. Sin embargo, para recordarlos y luego utilizarlos acertadamente, es probable que precisamente se necesite conocer sus detalles y su contexto.

Aunque los principios tienen fuerza, no son particularmente memorables, por lo que resultan difíciles de aplicar a circunstancias particulares. Por ejemplo, ¿cómo aplica un profesor el principio "compruebe el grado de comprensión", que ciertamente es uno de los principios básicos más importantes de la investigación sobre instrucción directa y enseñanza activa? Por esta razón, propongo que estudiemos seriamente la conveniencia de un segundo tipo de conocimientos, complemento necesario del conocimiento de enunciados: el *conocimiento casuístico*.

El origen del "método casuístico" en la enseñanza del derecho en este país, que por cierto es el sistema más conocido de uso de casos en la formación profesional, radica en su valor para la enseñanza de la teoría y no de la práctica. Christopher Columbus Langdell, que en 1870 se convirtió en decano de la Escuela de Derecho de Harvard, fue quien promovió el método casuístico en la enseñanza del derecho. Su justificación para emplearlo no radicaba en su valor como una manera de enseñar métodos o enfoques para abordar la práctica. A su juicio, si la práctica fuera la base del derecho, este método no tendría cabida en la universidad. Abogó en cambio por la aplicación del método casuístico en la enseñanza del derecho debido a su eficacia para enseñar el derecho como ciencia, para enseñar *teoría* del derecho mediante casos.

Debidamente entendido, un caso no es un simple informe acerca de un suceso o incidente. Llamarlo caso es realizar una afirmación teórica: sostener que se trata del "caso de algo", o afirmar que se trata de un ejemplo de una clase de fenómeno más amplio. Una erupción en el rostro no es un caso de algo hasta que el observador haya aducido que tiene conocimiento teórico de que se trata de una enfermedad. Un caso de instrucción directa o de preguntas de orden superior es, de manera similar, una afirmación teórica. Por lo tanto, no es que pretenda reducir la formación de los profesores a los aspectos más prácticos y concretos de la profesión; más bien, para ilustrar tanto los aspectos prácticos como los teóricos propongo desarrollar una literatura casuística cuya organización y cuyo uso serán profunda y deliberadamente teóricos.

El conocimiento casuístico consiste en conocer sucesos específicos, bien documentados y descritos en forma detallada. Mientras que los casos son en sí reseñas de acontecimientos o de una serie de acontecimientos, lo que los convierte en casos es el saber que representan. Los casos pueden ser ejemplos de situaciones concretas ocurridas en la práctica —descripciones detalladas de cómo se produjo un suceso educativo—, que incluyen pormenores del contexto en que ocurrieron y de las reflexiones y sentimientos al respecto. Por otra parte, pueden ser ejemplos de principios, cuyos detalles sirven para ilustrar un enunciado o una afirmación teórica más abstracta.

Junto con sostener que en la enseñanza existen tres clases de conocimientos propositivos o enunciativos —principios, máximas y normas— sugiero tres tipos de casos. Los *prototipos*, que ilustran principios teóricos; los *precedentes*, que captan y comunican principios prácticos o máximas, y las *parábolas*, que transmiten normas o valores. Naturalmente, un caso

determinado puede cumplir más de una función; por ejemplo, puede servir tanto de prototipo como de precedente.

Probablemente estamos más habituados a concebir los casos como precedentes. Recordamos cómo un determinado profesor enseñaba una determinada materia, o la forma en que un profesor lograba controlar a un grupo de alumnos inquietos. Estos recuerdos son de utilidad para orientar la labor de los profesores, como fuente de ideas concretas y como heurística para estimular nuevas reflexiones. Sin embargo, hay otros casos que ejemplifican, ilustran y dan vida a los enunciados teóricos, que potencialmente son las herramientas más poderosas con que cuenta el profesor. Estos son los prototipos del saber casuístico. Por ejemplo, cuando se enseña farmacología, a menudo se utilizan a manera de ejemplo drogas determinadas. Sin embargo, las drogas elegidas para estos fines no son necesariamente las que más se utilizan en la práctica. En cambio, se eligen prototipos cuyos resultados sirvan para ilustrar los mecanismos de acción más característicos del tipo de drogas que representan. De esta manera, teóricamente son casos interesantes para fines de enseñanza.

Dentro de un amplio estudio basado en entrevistas a profesores con fama de manejar bien los problemas de conducta en las aulas, J. Brophy (comunicación personal, 1981) relató el siguiente caso: Un profesor tuvo que enfrentar reiterados casos de alumnos que llegaban a clases sin lápices. En vez de proporcionárselos, permitiendo así que se mantuvieran al día en su trabajo, pero corriendo el riesgo de reforzar sus malos hábitos, u obligarlos a quedarse sentados en la sala sin poder participar, aplicó la siguiente estrategia. En su escritorio guardaba una caja llena de restos de lápices muy pequeños. Cada vez que se le acercaba un alumno con el cuento de que había olvidado su lápiz, el profesor le prestaba el trozo más corto que tenía, con el cual el estudiante tenía que realizar el trabajo de todo el día. Además de servir como magnífico precedente de buen manejo de la sala de clases, este caso también puede servir como notable prototipo del principio de que hay que tratar de no reforzar inadvertidamente los malos hábitos.

Junto con la utilización teórica de prototipos y el uso práctico de precedentes, también nos encontramos con el valor moral y normativo de las parábolas. Una parábola es un caso cuyo valor radica en que comunica valores y normas, enunciados que son el meollo de la enseñanza como profesión y como oficio. Además, si examinamos las últimas investigaciones sobre organizaciones efectivas y lo que permite que funcionen bien y que sus miembros colaboren con entusiasmo, descubrimos la importancia de los mitos para las organizaciones —los relatos sobre personajes heroicos o

sucesos notables que de alguna manera captan el valor de estas organizaciones y lo comunican a todos los que trabajan en ellas—. Me atrevería a decir que estos mitos o los casos equivalentes, las parábolas pedagógicas, serían igualmente importantes para que el profesor se impregne de sus obligaciones profesionales en general y, a su vez, del *ethos* distintivo de su escuela o distrito como organización. *Pregun*

El hecho de identificar el saber casuístico, la literatura casuística y la formación docente basada en estudio de casos como elementos principales de nuestros debates y estudios da lugar a un amplio e importante campo de investigación. ¿Qué se necesita para que un acontecimiento adquiera el carácter de caso? ¿Cómo se agrupan los casos para convertirse en conocimiento casuístico o, dicho de otra manera, cómo llega el conocimiento de casos a transformarse en saber casuístico? ¿Cómo se aprende de los casos y se utilizan éstos en la enseñanza? Si el concepto de conocimiento positivo es deductivo, en que las aplicaciones se desprenden de las proposiciones generales, ¿cómo se aprende, practica y afina el razonamiento analógico a partir de los casos? ¿Podemos aprender de otras disciplinas o profesiones como el derecho o la arquitectura, en que el razonamiento analógico a partir de casos es mucho más generalizado, cómo concebir y utilizar el conocimiento casuístico en la educación? ¿Por qué son memorables los casos? ¿No será que el hecho de estar organizados en forma de relatos y reflejar la gramática del discurso narrativo los hace más fáciles de almacenar, clasificar y recordar que sus contrapartes expositivas o propositivas?⁴

El cambio que se está produciendo actualmente en los paradigmas de investigación en nuestro campo es otra razón por la cual tal vez sea oportuno utilizar los conceptos del conocimiento casuístico. En contrapartida a nuestros estudios anteriores basados en enfoques experimentales y correlaciones, estamos desarrollando enfoques bien fundamentados, metodológicamente complejos y argumentados lógicamente, orientados al uso de métodos cualitativos y estudios de casos. Estos enfoques más recientes introducen a la vez tipos nuevos de información sobre los cuales reflexionar y nuevos modos en sí de razonamiento. Como Geertz (1983) lo ha señalado,

⁴ Debo reconocer que, como fuentes de saber pedagógico, los casos también podrían tener algunos inconvenientes. Kahneman, Slovic y Tversky (1982) han afirmado que podrían inducir a error. Señalan que lo notable de algunos casos gráficos los convierte en fuente importante de sesgo. Gracias a su disponibilidad y a su representatividad los casos pueden recordarse fácilmente; además, influyen en las estimaciones de las autoridades respecto de la frecuencia con que ocurren. La prueba importante de un caso es su contraste con otros y su examen de acuerdo con los principios. Esta evaluación ordenada de los casos puede atenuar el efecto de deducciones inadecuadas que podrían extraerse de los casos, sin reducir sus demás ventajas.

"Las investigaciones se dirigen a casos o conjuntos de casos, y hacia las características especiales que los distinguen (...)" (p. 22). A medida que aumente la aplicación de estos enfoques a la enseñanza, comenzaremos a desarrollar una literatura casuística más amplia, así como un conjunto de profesionales estudiosos y ponderados, capaces de preparar e interpretar casos.

Los casos son sucesos o conjuntos de sucesos documentados (o representados) cuyos límites están bien marcados, o sus márgenes trazados. Del relato de un determinado suceso no se desprende inmediatamente que es "un caso de". La posibilidad de generalizar no es inherente al caso sino al mecanismo conceptual que lo explica. Un suceso puede describirse, pero un caso debe ser explicado, interpretado, discutido, diseccionado y vuelto a unir. Una caja de Budweiser se distingue de otras por atributos físicos que son inmediatamente visibles*. Pero un caso relacionado con la instrucción directa, con las expectativas del profesor o con los conceptos errados de los alumnos es una construcción teórica. Por lo tanto, sin comprensión teórica no puede haber verdadero conocimiento casuístico. Lo que se acepta como conocimiento casuístico atóxico es una mera anécdota, una parábola que carece de moraleja.

No pretendo aquí oponerme al concepto de la enseñanza como destreza, sino sostener que es insuficiente; vale decir, que es incompleto como descripción de la aptitud de enseñar y del desempeño del profesor. Cuando en base a la investigación caracterizamos las *destrezas* para enseñar, nos encontramos recién a medio camino de entender la base del saber docente. Esa caracterización debe complementarse con una concepción de la enseñanza en que las destrezas basadas en principios y los casos bien estudiados sean parte del desarrollo y formación del conocimiento pedagógico *estratégico*.

Me referí al *conocimiento estratégico* como tercera "forma" del saber del profesor. Tanto los enunciados como los casos tienen el inconveniente de la unilateralidad, esto es, que orientan al lector o al usuario hacia una sola regla o punto de vista práctico. El conocimiento estratégico opera cuando el profesor confronta determinadas situaciones o problemas, sean teóricos, prácticos o morales, en los que entran en conflicto principios y no hay solución posible. El conocimiento estratégico se desarrolla cuando las lecciones derivadas de principios únicos se contradicen entre sí, o cuando los precedentes de casos determinados son incompatibles. Del estudio de Rowe (1974) sobre el tiempo de espera, por ejemplo, desprendemos el princi-

* N. del T.: El autor hace un juego de palabras intraducible entre "caja" y "caso", en ambos casos "case" en inglés.

pio de que a mayor tiempo de espera, es mayor el nivel de elaboración cognitiva. Sin embargo, el estudio de Kounin (1970) sobre el manejo de la sala de clases advierte a los profesores que si se reduce demasiado el ritmo de avance de la clase, se corre el riesgo de aumentar los problemas de disciplina. ¿Cómo conciliar el principio de tiempos de espera más largos con el principio de aceleración del ritmo de actividad?

Debido a la naturaleza misma de la práctica o del campo de acción, no es posible evitar que los principios entren en conflicto en algunas ocasiones. Para establecer una base subyacente de conocimientos es preciso conocer los enunciados y los casos pertinentes. Y para ampliar los conocimientos más allá del principio y llevarlos a la sensatez de la práctica hay que generar conocimiento estratégico. Generalmente atribuimos sabiduría a quienes pueden trascender los límites de ciertos principios o experiencias específicas cuando enfrentan situaciones en que todas las opciones posibles parecen estar "bien fundamentadas". Los que se inician en el juego del bridge aprenden rápidamente su principio, expresados en máximas tales como "salga con la cuarta carta del palo más alto y firme", o "nunca comience por descartar un rey". Pero cuando hay que hacerlo, para salir del cuarto palo más alto no sirve de mucho conocer solamente los enunciados. En estos casos, hay que recurrir al conocimiento (o juicio) *estratégico*⁵.

Imagino la utilización del método casuístico en la educación de los profesores —sea en nuestras aulas o en laboratorios especiales con simulaciones, videos y guiones escritos— como un medio para que desarrollen una comprensión *estratégica*, para que amplíen sus capacidades y puedan formular un juicio profesional y tomar decisiones. Estos métodos de instrucción involucrarían una cuidadosa confrontación de principios y casos, de reglas generales y documentados acontecimientos concretos: una dialéctica de lo general con lo particular en que se investigan los límites de los primeros y los márgenes de los segundos (Shulman, 1984). ¿Qué sucede cuando se aplican casos a los principios o principios a los casos? ¿Qué sucede cuando dos principios entran en conflicto, o cuando dos casos dan lugar a interpretaciones contradictorias?

⁵ Es muy posible que lo que en este trabajo llamo *conocimiento estratégico* no sea conocimiento en el mismo sentido de conocimiento proporcional y casuístico. El "saber" o juicio estratégico tal vez sea simplemente un proceso de análisis, de comparar y contrastar principios, casos y sus consecuencias para la práctica. Una vez utilizada esta elaboración estratégica, los resultados se almacenan en un nuevo enunciado (por ejemplo, "Se puede permitir sonreír antes de la Navidad cuando...") o en un caso nuevo. A continuación, éstos se incorporan en el repertorio de casos y principios que han de utilizarse como cualesquiera otros. En este sentido, puede ser que el análisis estratégico tenga lugar en presencia de las demás formas de conocimiento y sea el medio principal de comprobarlos, ampliarlos y modificarlos.

Cuando se utiliza el conocimiento estratégico para el análisis de reglas y casos, entra en juego el criterio profesional, el sello distintivo de cualquier profesión. Lo que distingue un mero oficio de una profesión es la falta de determinación de las reglas cuando se aplican a casos individuales. El profesional sabe no sólo el cómo —la capacidad de desempeñarse con destreza— sino también el qué y el porqué. El profesor no sólo domina el procedimiento, sino también el contenido y el fundamento lógico, y es capaz de explicar por qué se hace algo. El profesor es capaz de la reflexión necesaria para llegar a aprender por sí mismo, es capaz de esa conciencia metacognitiva que distingue al dibujante del arquitecto, al contador del auditor. Un profesional es capaz no sólo de practicar y comprender su oficio, sino de comunicar a otros el por qué de sus decisiones y de sus actos profesionales (véase Shulman, 1983).

Este tipo de conciencia reflexiva acerca de cómo y por qué uno actúa tiende a complicar antes que a simplificar las acciones y las hace menos predecibles y corrientes. Durante los ocho años en que asistí a la Universidad de Chicago, a menudo tomé clases cerca de Swift Hall, el edificio de teología. Al lado del edificio, justo frente al lugar por donde salía de clases, había un lema grabado en la piedra: "Conocerás la verdad, y la verdad te hará libre". Creo que nunca entendí realmente esas palabras hasta que me di cuenta de las repercusiones del conocimiento, del conocimiento profundo, para la predictibilidad y uniformidad del comportamiento.

El comportamiento se asegura por el refuerzo y el condicionamiento, y el entrenamiento produce resultados predecibles; el conocimiento garantiza únicamente libertad, únicamente flexibilidad para juzgar, para sopesar alternativas, para reflexionar sobre fines y medios, y luego para actuar al mismo tiempo que se reflexiona sobre los propios actos. El conocimiento garantiza únicamente impredecibilidad racional, el ejercicio de un juicio razonado más que el despliegue de un comportamiento adecuado. Si este punto de vista constituye un reto grave para quienes evaluarían la docencia utilizando criterios conductuales fijos (por ejemplo, una planificación de cinco etapas), tanto peor para ellos. Cuando pienso en la docencia y en la formación de profesores, pienso en profesionales que no sólo sean capaces de actuar, sino de representar: de actuar estando conscientes del sentido que representa su acto, o de lo que éste implica.

Nuestro análisis tiene varias consecuencias. Primero, podemos empezar a concebir de manera diferente cómo podrían organizarse y estructurarse los exámenes para profesores. Estoy convencido de que deberíamos elaborar exámenes profesionales para los profesores, por mucho que no

sean una panacea. Debieran ser definidos y controlados por miembros de la profesión, y no por legisladores o legos en la materia. Debieran reflejar la convicción de que los profesionales de la docencia necesitan conocer tanto el contenido como el proceso, y dentro del primero debemos incluir el conocimiento de las estructuras de la materia, el conocimiento pedagógico de los temas generales y específicos en ese campo, y el conocimiento especializado de los programas de estudio. Finalmente, esos conocimientos debieran ser respaldados por una literatura casuística bien organizada y codificada. Estos exámenes prestarán utilidad sólo cuando quienes hayan recibido formación profesional como profesores puedan aprobarlos debido a que utilizan el saber básico y propio de la docencia. Ya hemos avanzado bastante en la definición de ese saber fundamental.

Imagino programas de formación de profesores basados en la investigación, que se van desarrollando para adaptarse a nuestras ideas sobre el proceso y el contenido. Estos programas se articularían y se construirían a partir de la instrucción en humanidades y en ciencias, así como en la disciplina de especialización de cada candidato. Para satisfacer los estándares de comprensión requeridos para ejercer la docencia, será necesario que mejore sustancialmente la instrucción en las humanidades y en las distintas áreas de contenido. En el caso de cursos especiales para profesores, deberá evaluarse cómo se trata la materia y no restarle importancia a ésta. Tales programas deberán aprovechar el creciente número de estudios sobre la estructura pedagógica de las concepciones y de los conceptos errados de los alumnos, en aquellos aspectos que dificultan o facilitan el aprendizaje de ciertos temas. Deberán utilizar un acervo cada vez mayor de literatura casuística, para representar una gama mucho más amplia y diversa de contextos pedagógicos que los que puede contemplar un programa aislado de formación docente, y a la vez para ofrecer a los profesores un valioso conjunto de prototipos, precedentes y parábolas sobre los cuales reflexionar.

El hecho de que actualmente no dispongamos de la literatura casuística pertinente indica la conveniencia de proponer nuevos programas de investigación pedagógica. Además de fomentar el desarrollo sostenido de una ordenada casuística pedagógica impartida por especialistas, se nos ocurre una alternativa. Fred Erickson ha señalado que una de las características interesantes de la casuística es que para aprender a preparar el material necesario no se requiere tener un doctorado en ciencias sociales o en educación. Con la preparación y el apoyo adecuados, los propios profesores y aquellos que se dedican a formarlos pueden contribuir a la literatura casuística. A medida que lo hagan comenzarán a sentirse más como miembros del gremio académico de los maestros profesionales.

Rechazamos la calumnia del señor Shaw. Junto con Aristóteles, declaramos que la máxima prueba de "entender" reside en la capacidad de transformar un conocimiento en enseñanza.

Los que saben, saben. Los que entienden, enseñan.

REFERENCIAS

- Anderson, L., C. Everston y J. Brophy (1979): "An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Teaching Groups". En *Elementary School Journal*, 79 (4), pp. 343-356.
- Geertz, C. (1983): "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought". En C. Geertz (ed.), *Local knowledge*. Nueva York: Basic Books.
- Hoffmann, N. (1981): *Women's "True" Profession*. Old Westbury, Nueva York: Feminist Press.
- Kahneman, D., P. Slovic y A. Tversky (1982): *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kounin, J. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ong, W. J. (1958): *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rashdall, H. (1936): *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1895).
- Rowe, M. B. (1974): "Relation of Wait-Time and Rewards to the Development of Language, Logic, and Fate Control: Part II- Rewards". En *Journal of Research in Science Teaching*, 11 (4), pp. 291-308.
- Schwab, J. J. (1978): *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1981): "Disciplines of Inquiry in Education: An Overview". En *Educational Researcher*, 10 (6), pp. 5-12, 23.
- Shulman, L. S. (1983): "Autonomy and Obligation: The Remote Control of Teaching". En L. S. Shulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman.
- Shulman, L. S. (1984): "The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research". En *Curriculum Inquiry*, 14 (2), pp. 183-200.
- Shulman, L. S. (1986): "Paradigms and Research Programs for the Study of Teaching". En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª edición). Nueva York: Macmillan.
- Wheelwright, P. (ed.) (1951): *Aristotle*. Nueva York: Odyssey. □

ENSAYO

ANÁLISIS DEL BROMEAR A CIEN AÑOS DE *DER WITZ UND SEINE BEZIEHUNG ZUM UMBEWUSSTEN*, DE SIGMUND FREUD

M. E. Orellana Benado

Freud fundó una de las más influyentes tradiciones en psicología y psicoterapia del siglo XX: el psicoanálisis. Dicha tradición difundió un uso teórico del término *inconsciente* con *La Interpretación de los Sueños* de 1900. En el desarrollo de esta tradición, tanto teórico como práctico (la formación de analistas y el perfeccionamiento de sus terapias), *El Chiste y su Relación con el Inconsciente* de 1905 no tuvo influencia. Este accidente en la historia de las ideas causó malentendidos. Basar el entendimiento del término *inconsciente* en el caso de los sueños sugiere una concepción *espacial* de la vida mental: la vida consciente es aquella que ocurre *aquí*, mientras la inconsciente transcurre, de manera literal, en otra parte. Pero cuando bromeamos no estamos "en otra parte", de manera que dicho entendimiento es erróneo. Combinar una concepción *reprimida* del inconsciente con un análisis del bromear promete un futuro esplendor al psicoanálisis en el siglo XXI.

M. E. ORELLANA BENADO. Doctor en filosofía, Universidad de Oxford (1985). Licenciado en Ciencias, Universidad de Londres (1981). Premio MEI, Consejo Nacional del Libro y la Lectura (Chile, 1994). Profesor asociado de filosofía del derecho y director, Departamento de Ciencias del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Autor de *Pluralismo: Una Ética del Siglo XXI* (1994) y coautor de *Allende Allende* (2002).