

DOCUMENTO BASE 5

Grundy, Shirley (1991). El curriculum como praxis. En Grundy, Sherley (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid:Morata, pp. 139-148 / 171-179

CAPITULO VI

El *curriculum* como *praxis*

Las formas de considerar o construir el *curriculum* de las que hasta ahora nos hemos ocupado se excluyen mutuamente. Si un práctico adopta una perspectiva reproductiva del *curriculum* que destaca la preespecificación de la «idea» orientadora y la producción de unos resultados educativos que se corresponda al máximo posible con aquel *eidós*, es difícil que mantenga, al mismo tiempo, una perspectiva del *curriculum* que se centre en elaborar juicios deliberativos y actúe para dar sentido a la empresa educativa más que en producir resultados predeterminados. Por ejemplo, los profesores ingleses que adoptan un enfoque de proceso en relación con la escritura y se preocupan de que la experiencia de escribir resulte significativa para el alumno, pueden encontrarse en conflicto con sus superiores si éstos exigen que los alumnos produzcan una cantidad específica de trabajos durante un trimestre. Para estos docentes, predeterminar qué, durante cuánto tiempo y con cuánta frecuencia escribirán sus alumnos es incompatible con el logro de que la experiencia de escribir sea significativa y merezca la pena para dichos estudiantes.

En este capítulo consideraremos una orientación fundamental en relación con el *curriculum* caracterizada por la emancipación. Este interés es claramente incompatible con

el técnico, pero compatible con el práctico. En este sentido, se trata de un desarrollo del anterior. Pero esto no significa que sea un desarrollo natural o necesario. Un docente en ejercicio que mantenga una orientación práctica del *currículum* no tendría por qué evolucionar necesariamente, con el tiempo, para convertirse en un práctico cuyo trabajo estuviera informado por un interés emancipador. Para que su práctica llegara a estar informada por este último interés en vez de por el primero, haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en «el mundo».

Aunque, en cuanto constructos teóricos, sea difícil conjuntar los diversos intereses constitutivos de conocimiento, en realidad es improbable que un solo interés domine siempre en la práctica curricular de un profesor. Suele ser más frecuente que un determinado interés caracterice la conciencia de un docente y, por tanto, determine de forma predominante el modo en que ese profesor construye su conocimiento profesional. No obstante, a veces, puede resultar adecuado, desde un punto de vista estratégico, desarrollar prácticas curriculares que parezcan estar informadas por otros intereses. Por ejemplo, un profesor caracterizado por su conciencia crítica puede verse en una situación en la que el interés técnico domine en las prácticas de la escuela y en las aspiraciones de los alumnos. Este profesor puede adoptar una decisión estratégica inspirada en la idea de que ocuparse de acciones de aprendizaje interpretativas no críticas constituye un prerequisite para poder ocuparse de la crítica.

Dicho esto, sin embargo, debo añadir que el interés técnico parece constituir una visión del mundo exclusiva, de modo que el conocimiento y la práctica informados por ese interés excluyen otras cosmovisiones más interpretativas. Así, cuando se otorgue importancia al proceso educativo, ya engendre dicho proceso una forma crítica o acrítica de dar sentido a las cosas, nada impide la simultánea preocupación por el resultado de la práctica. Es obvio que la profesora de inglés antes citada estará interesada en que sus alumnos produzcan escritos de gran calidad. Pero el aspecto fundamental

de la experiencia de escribir no consiste en la coincidencia de sus ideas preconcebidas acerca de las características que debe reunir el producto con las del producto real. Sin embargo, cuando predomina el interés por el producto, éste suele excluir, por su misma naturaleza, la preocupación por la comprensión y la forma de dar sentido a las cosas.

En los capítulos anteriores dediqué cierto tiempo a desarrollar el fundamento teórico del concreto interés constitutivo de conocimiento que sometíamos a examen. En este capítulo, adoptaré como punto de partida el trabajo de un educador cuya práctica esté informada conscientemente por un interés emancipador: la obra del educador brasileño Paulo FREIRE. Es curioso que haya desarrollado su trabajo en el ámbito de la alfabetización de adultos, área educativa construida con tanta frecuencia en calidad de operación técnica. Los programas de alfabetización suelen diseñarse con miras de obtener un producto determinado; los productos del programa están constituidos por el hecho de que la gente «aprenda a leer». Se considera la lectura como una *tekné* mediante la que pueden lograrse otros fines; específicamente, la producción de renta mediante el empleo que pueda lograrse gracias a los «productos» del programa de alfabetización. Citando a BERGGREN, BEE (1980, pág. 47) señala: «A pesar de la diversidad de situaciones, el objetivo de la alfabetización funcional sigue siendo básicamente el mismo: movilizar, entrenar y educar a la mano de obra, utilizada aún de forma insuficiente, para hacerla más productiva.» Es significativo que un programa de alfabetización de adultos pueda servir de ejemplo de *currículum* informado por un interés emancipador.

La praxis en acción

No pretendo hacer aquí una detallada descripción o crítica de la obra de Paulo FREIRE. Sin embargo, no quiero que se interprete el hecho de evitar la crítica como un intento de ensalzar su tarea. El último trabajo de FREIRE en Guinea-Bissau (MACKIE, 1980) muestra que el programa brasileño de alfa-

betización y liberación, *qua* método, no era fácilmente trasladable a otros lugares. No obstante, las ideas y acciones de FREIRE permiten comprender el interés emancipador.

El programa de alfabetización de FREIRE incluía tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

«La educación —decía FREIRE (1972b, pág. 45)— padece la enfermedad de la narración». Y añadía: «La narración... convierte (a los alumnos) en 'contenedores'... que han de ser llenados por el profesor. Cuanto más llene los receptáculos, mejor será el docente. Cuanto mayor sea la docilidad de los receptáculos para permitir su llenado, mejores alumnos serán.» Aunque las metáforas son distintas, es una descripción de cómo opera el interés técnico en el *curriculum*, adjudicando al alumno el papel de receptor pasivo de la experiencia educativa. Por el contrario, el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor.

La liberación de la educación consiste en actos de cognición, no en transferencias de información. Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos) ... El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan... Cada hombre enseña al otro, con la mediación del mundo, de los objetos cognoscibles que el profesor «posee» en la educación masificada.

(FREIRE, 1972b, pág. 53)

He aquí el cuadro de los estudiantes y el profesor ocupados de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene

sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. Como tampoco puede hablarse sin más del aprendizaje, puesto que la liberación de la educación no rechaza la acción de enseñar. La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje.

El corolario de que los alumnos sean participantes activos en la construcción del aprendizaje consiste en que éste se hace significativo. No obstante, hemos de tener cuidado con la idea de «significación». La mayoría de los futuros profesores con quienes trabajo piensan que su educación ha constituido una experiencia muy significativa. El *curriculum* académico que fue «depositado» en ellos les permitió aprobar sus exámenes para obtener el *Higher Schools Certificate* * e ingresar en una universidad. Como la educación recibida parece haberlos equipado bien para la competitiva vida académica de la universidad (cuando entré en contacto con ellos llevaban ya, al menos, dos años de educación universitaria), se hace difícil mostrarles que su experiencia escolar carecía de significado. Sin embargo, el significado basado en estos fundamentos muestra un interés técnico que confiere significado en relación con el resultado, es decir, una experiencia adquiere significado por lo que produce, en vez de ser intrínsecamente significativa.

En un proceso de liberación de la educación, el significado es cuestión de negociación entre profesor y alumno desde el principio de la experiencia educativa. Así lo manifiesta FREIRE (1972b, pág. 65):

Por tanto, el carácter dialógico de la educación como práctica de la libertad no cuando el profesor-alumno se reúne con los alumnos-profesores en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta a sí mismo sobre qué versará su diálogo con los últimos... Para el educador antidialógico de la escuela masificada, la cuestión del contenido concierne sólo al programa sobre el que disertará ante sus alumnos; y él responde a su propia pregunta organizando su propio programa.

* Equivalente, aproximadamente, a nuestros «exámenes de selectividad», al final del C.O.U. (N. del T.)

Para el profesor-alumno, que se plantea problemas, dialógico, el programa de contenido de la educación nunca es ni un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más.

Por tanto, el contenido del *curriculum* extrae su significación, no de sus fines, sino de sus comienzos. La sustancia de la experiencia educativa es cuestión de negociación entre profesor y alumnos (nótese que FREIRE siempre habla de alumnos, nunca en singular. La liberación de la educación nunca consiste en una experiencia de aprendizaje de uno a uno). Sin embargo, el *curriculum* negociado no es ni azaroso ni espontáneo. Surge, en cambio, de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico.

Aunque de importancia fundamental, el compromiso activo profesor-alumno a través de la negociación en la situación de aprendizaje no es prueba suficiente de un interés emancipador. Muchos profesores de los primeros cursos de lectura han utilizado hasta la saciedad las palabras e ideas de los niños como base de un enfoque de «experiencia lingüística» a la lectoescritura. Los niños han aprendido a leer y escribir mediante la escritura y la lectura de sus propios relatos: «Ayer fuimos al zoo y vimos un rinoceronte...» Si bien este enfoque convierte en pertinente y significativa para los alumnos la tarea de aprender a leer y escribir, no tiene por qué ser emancipadora, pues, aunque libera al alumno de la tiranía del texto, no se ocupa de la tiranía de las relaciones vividas.

Si la participación activa, a través de la negociación, fuera una condición suficiente de la emancipación, podríamos decir que el *Ford Teaching Project* estaba informado por un interés emancipador. Sin embargo, en última instancia, el proyecto en cuestión no era emancipador porque carecía de un enfoque crítico. La preocupación por la crítica habría centrado el concepto y la práctica de la investigación en un contexto cultural en la que se reconocería como problemática. No obstante, en el *Ford Teaching Project*, esa crítica no existía.

De este modo, llegamos a la idea de «pedagogía crítica» de la obra de FREIRE.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso FREIRE la denomina pedagogía «que plantea problemas». La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. Es ésta una apreciable diferencia respecto al sistema «tradicional» de educación que, centrado por completo en problemas, se ocupa de pseudoproblemas planteados por el profesor a los alumnos. El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas reales de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión. FREIRE expresa esta confrontación del siguiente modo:

Los estudiantes, a medida que van enfrentándose con problemas relacionados con ellos mismos en el mundo y con el mundo, se sienten cada vez más desafiados y obligados a responder al desafío. Como ellos consideran que el desafío está interrelacionado con otros problemas en un contexto total, no como una cuestión teórica, la comprensión resultante tiende a ser cada vez más crítica y, por tanto, siempre menos alienante.

(1972b, pág. 54)

Esa crítica no sólo consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino en un proceso de discernimiento. Una de las formas más básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo «natural» y lo «cultural». Esto es importante porque uno de los modos fundamentales de operar la opresión ideológica consiste en hacer que lo cultural (y, por tanto, susceptible, en principio, de cambio) aparezca como natural (y, en consecuencia, inmutable). Así, reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas

radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambiar.

Esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte. Por tanto, esta forma de pedagogía es inherentemente liberadora. La participación en la acción pedagógica, en esta perspectiva crítica, es comprometerse en una forma de *praxis*. La *praxis* es la forma de acción que es expresión del interés emancipador, y de la comprensión de este concepto nos ocuparemos a continuación.

El concepto de *praxis*

La *praxis* es un concepto fundamental en la obra de FREIRE y es también fundamental para el interés cognitivo emancipador. Igual que antes necesitábamos explorar la naturaleza de la *poietiké* (efectuar acciones) y de la acción práctica con el fin de comprender las consecuencias de los intereses constitutivos de conocimiento técnico y práctico, precisamos examinar ahora el concepto de *praxis*. Tomamos el punto de partida respecto a la *praxis* de la obra de FREIRE. En relación con este contexto surgen los siguientes apartados:

1. Los elementos constitutivos de la *praxis* son la acción y la reflexión. Dice FREIRE: «... la actividad de los hombres consiste en la acción y la reflexión: es la *praxis*... y, en cuanto *praxis*, necesita una teoría que la ilumine. La actividad de los hombres consiste en teoría y en práctica; es reflexión y acción» (1972b, pág. 96). La *praxis* no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinara la última; se trata, en cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. «El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción» (1972b, pág. 31).

2. La *praxis* se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético. «El punto de partida para organizar el programa de contenido de la educación o de la acción política debe ser la situación presente, existencial, concreta, que refleje las aspiraciones de las personas. Utilizando ciertas contradicciones básicas, debemos plantear esta existencial, concreta y presente situación a las personas como un problema que las desafía y requiere una respuesta, no en el nivel intelectual, sino en el de la acción» (FREIRE, 1972b, pág. 68).
3. Esta realidad en la que tiene lugar la *praxis* es el mundo de la interacción: el mundo social o cultural. Así, la *praxis*, como la acción práctica, constituye una forma de interacción: «Para el educador verdaderamente humanista y para el auténtico revolucionario, el objeto de la acción es la realidad que han de transformar junto a otros hombres (no otros hombres por su cuenta)» (1972b, pág. 66). La *praxis* significa actuar con, no sobre, otros.
4. El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el «natural»: «... los hombres, como seres de la *praxis*, difieren de los animales, que son seres de actividad pura. Los animales no consideran el mundo; están inmersos en él. En contraste, los hombres salen del mundo, lo objetivan y, haciéndolo, pueden comprenderlo y transformarlo mediante su trabajo» (1972b, pág. 96). Así, la *praxis* no sólo tiene lugar en el mundo construido (o sea, el mundo de la «cultura»); es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social.
5. La *praxis* supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente, no es absoluto. FREIRE relata la experiencia de uno de los coordinadores de alfabetización de adultos que presentó una fotografía de un borracho a un grupo de aprendizaje. Trataba de introducir una discusión sobre el alcoholismo. Sin embargo,

lo que surgió de la interpretación de la fotografía fue un sentimiento de identificación con el borracho. «Pusieron en palabras la conexión entre ganar poco dinero, sentirse explotado y emborracharse —emborracharse como fuga de la realidad, como un intento de superar la frustración de la inacción, como una solución autodestructiva, en último extremo» (1972b, pág. 90). Si se hubiese presentado al grupo el significado del educador, hubiera faltado la oportunidad de reflexión crítica sobre la naturaleza problemática de la realidad de los participantes y con ello, quizá, la oportunidad de un aprendizaje auténtico.

Praxis y emancipación

Tenemos ahora que relacionar la obra de HABERMAS con la noción de interés emancipador. En todos sus escritos, FREIRE se refiere a la educación «liberadora», por ello resulta evidente que su obra está informada por un interés emancipador. Sin embargo, tenemos que plantearnos en qué sentido se parecen el interés liberador de FREIRE y el emancipador de HABERMAS.

En el Capítulo Primero señalaba la importante relación entre habla y libertad en la obra de HABERMAS. Dice HABERMAS que la libertad constituye un interés humano fundamental sobre la base de que el habla, por su misma naturaleza, tiene en sí implícito el principio de la libertad. Dicho de un modo más sencillo, su argumento se desarrolla así: el acto de habla humana implica la intención de comunicar. La comunicación supone que los participantes son capaces, al menos en potencia, de determinar la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos. Sin embargo, como la única definición defendible de verdad consiste en aquello «en lo que todos los agentes concordarían si tuvieran que exponer todo lo referente a la experiencia humana en circunstancias absolutamente libres y sin coerción durante un período indefinido de

tiempo» (GEUSS, 1981, pág. 65), la libertad de los agentes humanos está implicada también en el habla humana¹.

Es significativo que FREIRE vincule también el habla con la libertad y considere el diálogo como un fenómeno humano fundamental. En un párrafo casi místico al comienzo del Capítulo 3 de *Pedagogy of the Oppressed*, FREIRE expone la fuerza dinamizadora del diálogo:

Quando tratamos de analizar el diálogo como fenómeno humano, descubrimos algo que constituye la esencia del diálogo: la palabra. Pero la palabra es más que un instrumento que hace posible el diálogo... no hay palabra de verdad que no sea al mismo tiempo *praxis*. Así, decir una palabra de verdad es transformar el mundo... La existencia humana no puede ser silenciosa, ni puede nutrirse de palabras falsas, sino sólo de palabras de verdad, con las que los hombres transforman el mundo.

(1972b, págs. 60, 61)

En otro lugar, FREIRE habla de la opresión como de «la cultura del silencio»:

En la cultura del silencio, las masas están «mudas», es decir, tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de su sociedad y, por tanto, prohibido ser. Aunque puedan, de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan «enseñado» en... campañas... humanitarias... de alfabetización, se encuentran, sin embargo, alienados del poder responsable por su silencio.

(1972a, pág. 30)

Tanto en la obra de FREIRE como en la de HABERMAS, encontramos la noción de indisolubilidad de la palabra y la libertad. La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz. Y eso sólo puede darse en condiciones de justicia e igualdad. No obstante, ni en la obra de FREIRE ni en las

¹ Se trata de razonamientos complejos y no parece adecuado enumerarlos en este contexto. El lector puede dirigirse a Habermas (1979): *Communication and the Evolution of Society*.

teorías de HABERMAS, el interés emancipador niega la importancia del «profesor». Para FREIRE, el profesor-alumno tiene el mismo derecho, dado el carácter dialógico de la situación pedagógica, de introducir sus propios temas en el discurso (1972b, pág. 92).

En la obra de HABERMAS, el problema de llevar la «ilustración» a los demás, proporcionándoles las condiciones para su emancipación, es más problemático. Una de las dificultades consiste en que, en una sociedad compleja, postindustrial, la comunicación puede ser «sistemáticamente deformada» (HABERMAS, 1970a) por intereses no reconocidos en el poder y la dominación. Esto indica que el significado acordado al que se llegara a través de la reflexión de grupo podría no representar la verdad. La comprensión de esta dificultad nos devuelve, en parte, a la distinción que hace FREIRE entre cultura y naturaleza. El reforzamiento surge del reconocimiento de que el mundo cultural, a diferencia del mundo natural, es una construcción humana y, por tanto, puede ser recreado.

El problema, desde el punto de vista de HABERMAS, es que el poder deformador de la ideología es tal que las distinciones entre lo cultural y lo natural no se disciernen con facilidad. La trampa de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por tanto, imposible de cambiar. De este modo, las construcciones culturales se representan como leyes naturales: es lógico que los negocios se organicen para que quienes invierten su capital, y no quienes invierten su trabajo, logren beneficios; el progreso es algo natural; como lo es que el día de la escuela secundaria comprenda ocho períodos de cuarenta y cinco minutos. Para comprender lo que este equívoco supone respecto al potencial de las personas para convertirse en agentes autónomos en la sociedad y a través de la educación, tenemos que examinar lo que el término «ideología» significa en este contexto.

La ideología y el interés emancipador

Durante las últimas décadas, el debate sobre la naturaleza y la función de la ideología se ha convertido en una característica central del discurso marxista. Aunque la inspiración y la autoridad de este debate arrancan de los escritos de MARX, la exploración de los significados de sus textos no ha conducido a un acuerdo unánime sobre el significado de la ideología². No cabe en este trabajo un largo y escolástico debate sobre el significado de la ideología. Sin embargo, el concepto es lo bastante problemático en la bibliografía para que el uso que yo hago de él pueda ser mal entendido si no lo defino de alguna manera³.

Exploremos la idea de «ideología» en cuanto ideas dominantes de un grupo o cultura. Al tomar la ideología como conjunto de «ideas», planteo una distinción entre lo que podríamos llamar «hechos» científicamente atestiguados y «opiniones», que no tienen por qué haber sido sometidas al escrutinio científico (tendríamos que revisar la distinción entre ideología y ciencia). Esta distinción es semejante a la que hace PLATÓN en el *Menón* (97D-98A) entre «opinión» (*doxa*) y «saber» (*logos*). Así, en un nivel muy sencillo, hablar de ideología de un grupo es hablar del conjunto de ideas u opiniones que dominan el pensamiento de ese grupo de personas. En este caso, el uso de la palabra «dominan», en vez de significar «prevalece en» o «compartidas por», implica que el concepto de ideología tiene connotaciones políticas, o sea, que la ideología comprende las ideas que tienen cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo que presentan los miembros del grupo. Podemos preguntarnos: ¿cuáles son las «ideas» que dominan el pensamiento de un grupo?

² Larrain (1979) proporciona un interesante resumen de muchos aspectos de este debate.

³ El lector que desee explorar la naturaleza camaleónica del concepto de ideología en la bibliografía encontrará útiles las siguientes referencias: Sumner (1979); Althusser (1972); Gramsci (1971); McLeannan y cols. (1978); Johnson (1979); Hall (1982); Mouffe (1979); Habermas (1970a).

Gran parte del debate sobre la ideología ha tomado como punto de partida el adagio con frecuencia citado de MARX y ENGELS: «Las ideas de la clase dirigente son en cada época las ideas dirigentes» (cit. en HALL, 1982, pág. 84). En un sentido, esta representación de la ideología como un fenómeno de clase dirige nuestra atención a la importancia de la ideología como elemento de la construcción y mantenimiento del poder; es decir, quienes ejercen el poder en una sociedad, y, en términos marxistas, esto significa poder económico, son capaces de determinar la forma de pensar del resto de la sociedad sobre su mundo. Pero, en otro sentido, ésta es una descripción demasiado simple, porque todos sabemos que las ideas de quienes detentan el poder en una sociedad, ya se trate de poder político o económico, suscitan con frecuencia una fuerte oposición. El llamado sistema Westminster de democracia parlamentaria incluye en sus propias estructuras el concepto de «oposición». Por tanto, la aceptación irreflexiva del aforismo marxista no resulta demasiado útil para nuestra comprensión.

La distinción que establece el marxista italiano GRAMSCI (1971) entre sociedad política y sociedad civil nos es muy útil en este caso. La sociedad política tiene la función de ejercer «la dominación directa a través del estado y del gobierno 'judicial'» (1971, pág. 12). Dado que GRAMSCI escribía bajo el régimen fascista de Mussolini, parece claro cómo la ideología (o sea, las ideas en torno a las que se estructuraba el sistema político) podían imponerse de manera patente. Sin embargo, en la sociedad civil, también predominan determinadas ideas; GRAMSCI denomina «hegemonía» a este predominio.

La hegemonía no consiste en la imposición consciente de las ideas de un grupo de personas sobre otro. La hegemonía, en cambio, se ejerce cuando ciertas ideas «saturan profundamente la consciencia de una sociedad» (WILLIAMS, cit. por APPLE, 1979, pág. 5). Comentando la forma en que la ideología «opera» a través de la hegemonía, señala APPLE (1979, pág. 5):

... la hegemonía actúa para «saturar» nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones de sentido común que de él hacemos se conviertan en el mundo *tout court*, el único mundo. Por tanto, la hegemonía se refiere, no a montones de significados que residen en el nivel abstracto, así como en el «tejado de nuestro cerebro». Se refiere, más bien, a un conjunto ordenado de significados y prácticas, el sistema central, eficaz y dominante de significados, valores y acciones *vividos*.

Esta influencia inconsciente de la hegemonía es semejante a nuestras cosmovisiones «de sentido común». En efecto, GRAMSCI (1971, pág. 328) considera que el sentido común es una de las vías de influencia de la hegemonía. Aceptado que la ideología opera a través de la hegemonía, nuestras comprensiones de la «realidad» de sentido común pueden incluir formas inconscientes de dominación. Las cosmovisiones de sentido común, que quizá enmascaren formas desiguales de relación social, pueden estar representadas por enunciados como éstos: el declive de la economía australiana (británica/norteamericana) se debe a las demandas salariales excesivas. Siempre tiene que haber un «jefe». El profesor debería procurar siempre una instrucción individualizada en clase. Utilizo la expresión «quizá enmascaren formas desiguales de relación social» porque reconocemos, como hacía GRAMSCI, la posibilidad de que el «sentido común» encierre aspectos de «buen sentido». Lo importante es someter nuestras concepciones de sentido común al escrutinio crítico.

No obstante, pensar que la influencia de la ideología a través de la hegemonía sólo se hace presente en nuestros significados de sentido común supondría dejar de lado otra importante forma de actuación. Porque nuestra comprensión del mundo no sólo está determinada mediante el desarrollo del consenso en el transcurso del tiempo, sino un proceso de selección que asegura la aceptación de unos significados y no de otros. El desarrollo de los estudios sobre la mujer y, en Australia, de los estudios sobre los aborígenes, nos recuerda que la forma en que hemos construido nuestros *curricula*

educativos ha dado carta de naturaleza a determinados conjuntos de experiencias y pasado por alto otros. Es más, esta selección se ha llevado a cabo de acuerdo con quien tenía el poder de determinar el *curriculum*, en vez de hacerlo según los resultados de procesos racionales de selección. Citando de nuevo a WILLIAMS, señala APPLE (1979, pág. 6):

... en un nivel filosófico, en el auténtico nivel de la teoría y en el de la historia de las distintas prácticas, aparece un proceso, que yo llamo *tradición selectiva*, que, de acuerdo siempre con la cultura dominante, convierte el pasado significativo en «la tradición». Pero el eterno problema consiste en la selectividad; la forma en que, a partir de la totalidad del área del pasado y del presente, se escogen determinados significados y prácticas y se sitúa en ellos el interés, dejándose de lado y excluyendo otros significados y prácticas diferentes.

Puede decirse, no obstante, que estas áreas de la historia y del saber humanos constituyen siempre materias para seleccionar e interpretar y, por ende, abiertas a la influencia ideológica. Si queremos escapar de la ideología, debemos hacer «ciencia». LARRAIN (1979, págs. 172 y ss.) explora la cuestión de las relaciones entre ciencia e ideología, dejando al descubierto la complejidad de esa dicotomía:

Las relaciones entre ciencia e ideología no pueden simplificarse hasta el punto de convertirlas en relaciones de identidad... debemos recordar que la ciencia no es una esfera especial del saber que escape de las contradicciones de la sociedad y de las determinaciones de base económica; tampoco la ideología es un simple error de conocimiento que pueda corregirse mediante el conocimiento verdadero o la crítica. La determinación social del saber científico no lo convierte en ideología, pero abre la posibilidad de la penetración ideológica.

HABERMAS (1971) trata la cuestión de la naturaleza ideológica de ciertas formas de la ciencia moderna. En las sociedades capitalistas avanzadas, dice, las desiguales estructuras y formas de relación sociales se legitiman a través de la tecnologización de la ciencia. Ciencia y tecnología se funden de

manera que las decisiones sociales puedan justificarse como si fuesen meramente «técnicas» y no «políticas» (LARRAIN, 1979, pág. 206). De manera específica, la ciencia empírico-analítica está informada por un interés constitutivo técnico a favor del «control técnico de procesos objetivados» (HABERMAS, 1972, pág. 309).

Así, aunque es posible escapar de la ideología a través de la búsqueda de la «ciencia», ese escape sólo puede producirse, según HABERMAS, tratando de hacer una ciencia social crítica. «La ciencia social crítica... se ocupa de avanzar más allá del objetivo (de establecer leyes empíricamente fundadas para la acción) para determinar cuándo los enunciados teóricos asimilan regularidades invariantes de la acción social en sí y cuándo expresan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, que pueden, en principio, ser transformadas» (1972, pág. 310).

De nuevo, aparece aquí este aspecto de la ideología en cuanto conjunto dominante de ideas que, en cierto sentido, deforma la realidad, haciendo que lo construido por la cultura parezca «natural». Las ideas construidas por la cultura siempre están abiertas a la discusión porque incluyen contradicciones. Pero, cuando se acepta irreflexivamente un conjunto concreto de significados que enmascaran contradicciones, y cuando esos significados son congruentes con los intereses de la clase o grupo dominante, está actuando la ideología. Es más, como la ideología opera «saturando» nuestra conciencia de forma que se halla inmersa en todos nuestros «significados y prácticas» (APPLE, 1979), la emancipación de la influencia dominante de la ideología puede resultar imposible si se plantea sólo a través de procesos de reflexión como los que caracterizan el interés práctico. Por tanto, es necesario disponer de algún tipo de «punto de referencia» con el que juzgar los puntos de vista adquiridos mediante los procesos de reflexión. En la obra de HABERMAS, se trata de un proceso de «crítica de la ideología».

de un poder pseudo-compartido, porque las decisiones de los alumnos sólo se producen en el nivel de la elección entre opciones. Trabajos como el de COSGROVE (cf. BOOMER, 1982) y el de BERTOLA (que examinaremos más tarde) no sólo se ocupan de proporcionar mayor cantidad de opciones posibles para aprender, sino de compartir el control del desarrollo del aprendizaje, poniendo en común con los alumnos las teorías del aprendizaje y la construcción del *curriculum*. En estas situaciones de aprendizaje negociado, los estudiantes ya no dependen de la capacidad de los profesores para diagnosticar las experiencias adecuadas para el aprendizaje. Al reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje individual y cooperativo, los alumnos están en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje.

No siempre los esfuerzos para compartir de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes reciben el apoyo incondicional de éstos. Veremos más adelante cómo los esfuerzos de BERTOLA para compartir la teoría y, por tanto, el poder de determinar el *curriculum* pusieron de manifiesto inesperadas resistencias ideológicas contra el aprendizaje cooperativo de parte de los mismos estudiantes. COSGROVE (1982, págs. 35-6) refiere una variada serie de respuestas de sus alumnos a sus ofertas de negociación:

En primer lugar, hay estudiantes que se manifiestan agradecidos y sorprendidos al darse cuenta de que, en último término, podrán aprender del modo que ellos saben que pueden aprender... Otros alumnos ven la oferta con suspicacia, porque, en realidad, piensan que yo no seguiré adelante con lo que ofrezco. No me creen. Aprueban mi actitud, pero su experiencia con los profesores que les han permitido tomar decisiones respecto a lo que hagan no es muy amplia. Creen que los estoy «dirigiendo»... Hay estudiantes que se espantan ante la sola idea, porque no pueden comprender cómo aprenderán nada si yo u otra persona no les dice qué hacer... Por último, hay estudiantes que reaccionan con desprecio. Según su opinión, declino mi responsabilidad al no dar en clase una prescripción para el aprendizaje (la profesora es una experta) y permitir

que los estudiantes se ayuden mutuamente (después de todo, es una trampa).

Estas respuestas indican con toda claridad que la idea de incorporar a los estudiantes como colaboradores en el laborioso proceso de construcción del *curriculum* no logra necesariamente la aprobación inmediata de los alumnos. Las tradiciones del reparto de responsabilidades y de la distribución del poder en el trabajo de enseñar y aprender están ancladas con fuerza tanto en la historia de los profesores como de los alumnos. Si hemos de eliminar estas divisiones, tal como se exige para lograr un aprendizaje autónomo, tendremos que superar muchas dificultades.

La importancia de la crítica

Para un *curriculum* informado por los intereses técnico y práctico, hay dos disposiciones que se consideran cruciales. La disposición central del interés técnico es la destreza y la del práctico es el juicio. Hablando de la necesidad de desarrollar una «perspectiva crítica en el seno de la comunidad educativa», dice APPLE (1970, pág. 163):

... una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de «ver» el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a «recordar» las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos.

La idea de comunidad crítica es importante en este caso. Se trata de comunidades de personas con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre sí (en vez de que la interacción esté mediada por representantes) cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua. En el contexto de este sentido de comunidad, McTAGGART y SINGH (1986, pág. 44) dicen que la reflexión crítica es posible:

La reflexión crítica supone más que el conocimiento de los propios valores y la comprensión de la propia práctica. Supone una crítica dialéctica de los propios valores en un contexto social e histórico en el que los valores de los demás también son cruciales. Por tanto, la crítica misma es un concepto relacional; la crítica sólo puede llevarse a cabo en una comunidad en la que existe la determinación de aprender de forma racional de los demás. La naturaleza de las relaciones en términos de poder, solidaridad, reciprocidad y simetría constituirán cuestiones significativas para las comunidades críticas.

Cuando tenemos en cuenta la importancia de la conciencia crítica para liberar la educación, queda claro que no sólo el profesor debe contar con el apoyo de una comunidad crítica, sino que las mismas clases o grupos de aprendizaje se convierten en comunidades críticas. Como nos recuerdan McTAGGART y SINGH (1986), esto, no sólo tiene consecuencias en el tono del grupo de aprendizaje, sino también en su organización.

Contenido del curriculum

La importancia otorgada al *curriculum* negociado que promueve el interés emancipador no debe llevar a pensar que «vale todo» en relación con los contenidos curriculares. Puede ser cierto que un interés emancipador proporcione un marco de elección más amplio para el aprendizaje del alumno. No obstante también queda claro que el aspecto más importante del *curriculum* consistirá en la promoción de la conciencia crítica. Así, mientras las formas tradicionales del saber, dentro de un sistema educativo ya establecido, pueden proporcionar una base para el estudio, la legitimidad de la construcción y la selección de las parcelas de saber a adquirir deben formar parte del núcleo central de la investigación curricular.

La negociación del *curriculum* no significa que sólo los estudiantes tengan la responsabilidad de la selección de lo

que habrá de constituir el objeto de estudio. Profesor y alumno juntos «negocian» el contenido. Si el docente ha participado en procesos de autorreflexión crítica para ilustrar la influencia del poder en la situación de aprendizaje, sería absurdo pensar que el docente no pueda proponer sus puntos de vista para someterlos al escrutinio crítico de los alumnos. Éste es el mensaje del uso que hace HABERMAS (1974) del diálogo psicoanalítico como analogía del funcionamiento de los procesos de ilustración. No obstante, es importante (y extremadamente difícil, dadas las actuales estructuras de las relaciones de poder entre estudiantes y profesores inmersas en los sistemas educativos) salvaguardar la posibilidad de un auténtico aprendizaje de los alumnos, más que un acuerdo colectivo. HABERMAS (1974, pág. 29) indica que, en el funcionamiento de los procesos de ilustración, deben observarse las condiciones que salvaguardan la posibilidad de la explotación del alumno. Estas condiciones se derivan por analogía de las delicadas relaciones de poder que se producen entre analista y cliente en el diálogo psicoanalítico. Examinémoslas para ver cuáles son sus consecuencias para la educación.

1. *Los teoremas fundamentales apelan a la verdad y esta verdad debe poder defenderse en consonancia con las reglas usuales del discurso científico.* Respecto a la selección del contenido del *curriculum*, el saber seleccionado para su investigación debe poder someterse a un escrutinio racional. Asimismo, esto significa que las reglas del discurso científico y los sistemas sociales que determinan lo que se considera «saber» se convierten en parte legítima del *curriculum*. Por tanto, mientras la interpretación de un hecho concreto ha de estar en condiciones de superar un examen de acuerdo con las «reglas» de interpretación, las reglas mismas que determinan lo que ha de tenerse por interpretación válida deben someterse también a dicho escrutinio. Es más, hay que reconocer que los cánones como las «reglas de interpretación» no existen con independencia de las comunidades de estudiosos que están también sujetas a las relaciones hegemó-

nicas de poder. La apertura de los criterios epistemológicos y sociales de la construcción del conocimiento al escrutinio crítico debe formar parte de los procedimientos tendentes al establecimiento de las protestas de verdad. «Compartir la teoría» con los estudiantes significa en parte introducir a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento.

2. *La adecuación de la interpretación, que se deriva teóricamente del caso concreto y se aplica al mismo, requiere la confirmación en una autorreflexión satisfactoria; la verdad ha de coincidir con la autenticidad.* Cuando aplicamos este principio a la selección del contenido del *curriculum*, nos recuerda que no basta con aprender el saber en un sentido cognitivo; también ha de ser creído. En parte, a esto se refiere POLANYI (1962) cuando habla del proceso de personalizar el saber (o sea, llegar a un compromiso personal con el saber), y, en parte, supone reconocer que el saber está relacionado de forma auténtica con el cognoscente (es decir, reconocer que no sólo es verdadero en general, sino que también es verdadero para mí). En último término, significa que el estudiante es la autoridad final en relación con la autenticidad del conocimiento, no el profesor ni el libro de texto.

Las otras dos condiciones se relacionan más con los procesos que con el control de la instrucción, pero vienen al caso porque el ejercicio de las otras dos condiciones fundamentales se reduce a la nada, salvo que se pongan en práctica en un ambiente en donde prevalezcan las consideraciones del aprendiz.

3. *(Los prácticos) deben cumplir las exigencias de la ética profesional.* Para el docente, esto significa que ha de reconocer que el aprendizaje se produce en una dimensión ética. No basta con que nos preocupemos, como profesores, sólo de las necesidades cognitivas de nuestros alumnos. El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio en donde el profesor reconozca una limitación moral en la medida en que el aprendizaje del estudiante pueda estar sometido a restricciones.

4. *Dentro de ciertos límites, el (estudiante) tiene siempre la opción de cambiar (a los profesores) o de interrumpir (el aprendizaje).* He parafraseado a HABERMAS respecto al lenguaje del analista-cliente trasladándolo a la situación pedagógica. Ni la ilustración ni la emancipación pueden ser restrictivas. Si actuamos con seriedad ante el poder del alumno para controlar su situación de aprendizaje, el poder de decisión sobre participar o retirarse de la situación de aprendizaje deberá estar en manos del alumno mismo. Quizá sea la casi universal falta de libertad en esta área de la educación la que la define como no libre. No quiere decir esto que deba permitirse que las situaciones de aprendizaje sean caóticas, sin que el profesor tenga idea de si el estudiante optará por participar o no en el aprendizaje en un momento dado, impidiéndole, por tanto, desarrollar cualquier tipo de planes para ofrecer oportunidades de aprendizaje. La negociación del aprendizaje no supone que uno de los participantes carezca de responsabilidades respecto al otro, como tampoco supone prohibición alguna de la ruptura de las negociaciones.

Los principios citados sólo establecen algunos parámetros teóricos del debate sobre el contenido de un *curriculum* emancipador. Estos principios nos recuerdan que las cuestiones acerca del saber que ha de incluirse en el *curriculum* no pueden separarse de los procesos de aprendizaje. Los prácticos y los teóricos de la educación tienen mucho trabajo que desarrollar en esta área. Queda por solucionar un cúmulo de problemas epistemológicos, sociales y prácticos. Mientras tanto, el profesor en ejercicio comprometido con la *praxis* educativa tiene posibilidad de compartir el control del contenido del *curriculum* con los alumnos y de asegurar que ese contenido esté al servicio de intereses emancipadores.

El significado de la evaluación

Gran parte de lo expresado anteriormente evidencia que el interés emancipador supone que la evaluación no puede tratarse como un aspecto separado del proceso de construc-

ción del *curriculum*. Para empezar, un interés emancipador significa la emancipación de la opresión de la evaluación externa del trabajo de los prácticos. El lugar de control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte. Por supuesto, «los participantes» son tanto los estudiantes como los profesores. Aunque la evaluación de la enseñanza-aprendizaje no constituya una función independiente, sigue siendo importante la emisión de juicios sobre la calidad del aprendizaje.

Los procesos de evaluación informados por un interés emancipador no son azarosos. El juicio sobre el significado de un acto de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos. Los grupos que participan en la *praxis* emancipadora dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa. A su vez, el consenso depende del desarrollo de relaciones simétricas de poder y conciencia crítica. Cuando se organizan estos grupos de aprendizaje crítico, el consenso al que se llega no sale fuera del marco del escrutinio crítico. HABERMAS (1974, pág. 18) plantea algunos criterios interesantes para hacer juicios sobre la calidad del trabajo de los grupos para alcanzar el consenso; es decir, los grupos comprometidos en el trabajo de construcción de su propio conocimiento. Estos criterios son: comprensibilidad de proposiciones en el seno del grupo; verdad de los componentes proposicionales del discurso del grupo; autenticidad de los sujetos hablantes y corrección y adecuación de las acciones que emprende el grupo.

«La comprensibilidad ha de comprobarse en la realidad», dice. Los miembros del grupo deben ser capaces de comprender a los demás. La autenticidad se relaciona con la calidad de la interacción de los miembros del grupo y sólo puede ser juzgada pasado el tiempo. La cuestión que se plantea en este caso es si los miembros participan «de verdad u honradamente» o si actúan de forma estratégica, «fingiendo participar en la acción comunicativa».

Con respecto a la verdad, la clave del juicio consiste en el rigor del discurso crítico. Hay dos posibilidades de aceptar la verdad de los enunciados proposicionales en el seno de un grupo. Una consiste en la aceptación de la verdad de un enunciado proposicional como consecuencia de la imposición de la protesta de verdad sobre los sujetos mediante la autoridad de quien lo pronuncia (ya se trate de un miembro más poderoso del grupo o de un «experto» en el campo del saber al que pertenece la proposición). La otra consiste en que la verdad haya sido establecida por acuerdo en el grupo respecto a la validez de la protesta de verdad, una vez comprendidos los principios sociales y epistemológicos que rigen la protesta. Esta última, más que la primera, será indicativa de un interés emancipador. El acuerdo ha de juzgarse siempre en relación con los criterios antes citados de «comprensibilidad» o comprensión por todos los miembros del grupo, y «autenticidad» de la participación en el discurso del grupo.

De igual modo, la corrección y adecuación sólo pueden darse por buenas en el contexto del discurso del grupo. Tanto para la verdad como para la corrección-adequación, la clave consiste en imaginar que las cosas podrían ser de otro modo. «Así, los hechos se transforman en estados que pueden o no coincidir, y las normas se transforman en recomendaciones y cautelas que pueden ser correctas y adecuadas, pero también incorrectas o inadecuadas», dice HABERMAS (1974, pág. 19). Es decir, en cierto sentido, otro aspecto de la crítica de la ideología cuya función consiste en decidir cuándo los principios o proposiciones representan verdades «naturales» y cuándo representan significados derivados culturalmente que, en principio, están sujetos a cambios. Una comunidad crítica es muy importante para el funcionamiento de un discurso alternativo, necesario para el establecimiento del consenso sobre la corrección o adecuación de las acciones.

Estos principios suponen, no que la evaluación en las comunidades de aprendizaje informadas por un interés emancipador no sea ya aplicable, sino más bien que la evaluación misma forma parte del riguroso proyecto del grupo de otorgar

significados a las cosas. A través de los procesos de autorreflexión, es posible que los mismos grupos elaboren juicios sobre la medida en que su organización es indicativa de la ilustración y emancipación.

El desarrollo de la práctica crítica

Las consideraciones del estilo de las efectuadas antes representan algunas características que esperamos encontrar en un *currículum* informado por un interés emancipador. Pero éstas son construcciones teóricas y su autenticidad en cuanto teoremas críticos que pueden informar la práctica concreta está por establecerse. Está muy bien acudir a la obra de FREIRE en busca de inspiración, pero esa obra se desarrolló en un ambiente educativo muy diferente de los estructurados y sistémicos en los que se encuentra la mayoría de los profesores del mundo desarrollado. Para nosotros, el desarrollo de *curricula* emancipadores es a la vez más fácil, en el sentido de que la mayoría no nos enfrentamos con la posibilidad de ir a la cárcel si nuestra *praxis* educativa se enfrenta a quienes detentan la autoridad, y más difícil en la medida en que los puntos de fricción no están identificados con tanta claridad (la relación entre alfabetización y poder, por ejemplo, no es tan evidente). Es más, quienes optan por trabajar a favor de la mejora desde dentro de los sistemas se encuentran con límites estrictos respecto al potencial de los individuos o pequeños grupos para iniciar el cambio. Sería útil, pues, examinar algunas características del trabajo de otros profesores cuya *praxis* está informada por un interés emancipador. En el resto de este capítulo, pretendo ilustrar, a partir de los comentarios orales y escritos de un grupo de profesores, ciertas características del trabajo que indican un interés emancipador. Algunos de estos profesores participaron en los Proyectos *Karrivale* e *Investigating Learning in Your Classroom*, analizados al principio del Capítulo III. Asimismo, me ocuparé de la descripción del trabajo de COSGROVE presentado en *Negotiating the Curriculum*, de BOOMER (1982). Patrick

BERTOLA fue uno de los profesores participantes en el Proyecto *Karrivale* e incluiré en este apartado algunas referencias a su trabajo, aunque lo trataremos con mayor detalle en el Capítulo IX.

Las cuestiones que quiero estudiar aquí se refieren al conocimiento y la acción que deben caracterizar el trabajo de los profesores cuya práctica esté informada por un interés emancipador. Al tratar estas cuestiones, examinaremos la naturaleza del conocimiento en el que están inmersos los profesores y la relación de ese conocimiento con el saber tradicional o teórico. Asimismo, veremos lo que los docentes consideran como acción adecuada y los objetivos y calidad de su acción. Cuando me ocupo del trabajo de estos profesores planteando cuestiones relativas al conocimiento y la acción, en vez de las típicas del *currículum* tradicional, como las que traté en la primera parte de este capítulo, quiero poner de manifiesto mi convicción de que, para tratar la *praxis* educativa emancipadora, necesitamos hallar otras formas de enfocar las cuestiones curriculares. Una de ellas consiste en dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del *currículum* como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Conocimiento

En los informes de los profesores participantes en los diversos proyectos que nos proporcionan el enlace con la realidad en esta investigación, se distinguen quienes parecen aceptar la sabiduría tradicional de su oficio (trabajando para comprenderla con más profundidad y ampliarla) y quienes la cuestionan. Esta duda respecto a la «sabiduría aceptada» constituía en muchos casos el comienzo de una crítica más amplia de las premisas sociales de la educación. En el trabajo de algunos profesores, esta crítica era provisional, sin pasar del reconocimiento de que las cosas pueden no ser como