



**HAL**  
open science

# ACERCA DE SI, EN LA ELABORACIÓN DE SUS PROCESOS ACADÉMICOS, LA INSTITUCIÓN TIENE EL DERECHO DE SOÑAR UN ESTUDIANTE IDEAL

Norbert-Bertrand Barbe

## ► To cite this version:

Norbert-Bertrand Barbe. ACERCA DE SI, EN LA ELABORACIÓN DE SUS PROCESOS ACADÉMICOS, LA INSTITUCIÓN TIENE EL DERECHO DE SOÑAR UN ESTUDIANTE IDEAL. CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA CULTURA DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN, 2012, México, México. ⟨hal-03164456⟩

**HAL Id: hal-03164456**

**<https://hal.science/hal-03164456v1>**

Submitted on 9 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# ACERCA DE SI, EN LA ELABORACIÓN DE SUS PROCESOS ACADÉMICOS, LA INSTITUCIÓN TIENE EL DERECHO DE SOÑAR UN ESTUDIANTE IDEAL

Dr. Norbert-Bertrand Barbe  
Coordinador de la Estructura de Postgrado  
De la Facultad de Arquitectura  
UNI-Managua

*"Toda juventud es inquieta. El impulso hacia lo mejor sólo puede esperarse de ella: jamás de los enmohecidos y de los seniles. Y sólo es juventud la sana e iluminada, la que mira al frente y no a la espalda; nunca los decrepitos de pocos años, prematuramente domesticados por las supersticiones del pasado: lo que en ellos parece primavera es tibieza otoñal, ilusión de aurora que es ya un apagamiento de crepúsculo. Sólo hay juventud en los que trabajan con entusiasmo para el porvenir; por eso en los caracteres excelentes puede persistir sobre el apeñuscarse de los años.*

*Nada cabe esperar de los hombres que entran a la vida sin afiebrarse por algún ideal; a los que nunca fueron jóvenes, paréceteles descarriado todo ensueño. Y no se nace joven: hay que adquirir la juventud. Y sin un ideal no se adquiere.*

*Los idealistas suelen ser esquivos o rebeldes a los dogmatismos sociales que los oprimen. Resisten la tiranía del engranaje nivelador, aborrecen toda coacción, sienten el peso de los honores con que se intenta domesticarlos y hacerlos cómplices de los intereses creados, dóciles- maleables, solidarios, uniformes en la común mediocridad. Las fuerzas conservadoras que componen el subsuelo social pretenden amalgamar a los individuos, decapitándolos; detestan las diferencias, aborrecen las excepciones, anatematizan al que se aparta en busca de su propia personalidad."*

(José Ingenieros, *El hombre mediocre*, 1913, Introducción "La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas.")

## A. Premisas y planteamiento teórico del problema abordado

Es un hecho relevante el problema que enfrenta cualquier institución educativa como reto a la hora de plantearse no sólo su quehacer, como hecho general y teórico, sino sus planes de estudios como partes concretas y organizativas de dicho quehacer.

En este proceso de reflexión y elaboración aparecen tareas nuevas, o repetitivas (según el programa, su amplitud, su nivel de complejidad y exigencia, finalmente según su novedad - es así más estático un programa de historia para una clase de secundaria, dónde la principal meta tiene que ver con ¿cómo transmitir de forma pertinente un conocimiento dado a un grupo de alumnos no obligatoriamente preocupados por datos históricos?, a sabiendas por otra parte de la poca necesidad que del mismo tendrán posteriormente, fuera del ámbito del aula, que un programa de universidad dónde los problemas pedagógicos se transmutan en preocupaciones epistemológicas, éticas y, más generalmente, discursivas acerca de la transmisión de conocimientos pero más aún en el reporte de estados de investigaciones mediante el cual se supone no sólo se enseña, sino se preparan pasos hacia el futuro, tanto en ciencias humanas, con su peso en la sociedad y sus ideologías, como en las ciencias aplicadas, con su utilidad directa -), en este proceso de reflexión y elaboración, decíamos, se plantean problemas, por cierto de distintas índoles, pero también, muy específicamente, relacionados con la pertinencia del programa, su orientación y necesidad hacia y para la sociedad, pero además, ante todo (lo anterior pudiendo considerarse como metas, no como proceso académico), de adecuación entre el programa (y sus pretensiones o metas) por una parte y el público estudiantil al que está destinado por otra.

Esta dualidad implícita, pero real, entre un público concreto, al que se pretende transmitir conocimientos y aptitudes, y planes de estudios que se elaboran, no primogenéticamente, en el aula ni desde los estudiantes, sino desde los conocimientos y las habilidades nuevas que se pretenden problematizar y dar a adquirir, crea, por ende, una división previa a la labor educativa, que se origina, precisamente, en su afán por hacer mejor las cosas, pero teniendo en cuenta un público cuyas metas y a veces capacidades son más limitadas en el tiempo y el espacio. Aclaremos esta idea: mientras la institución vive encerrada sobre sí misma, y proponiéndose estrategias (con metas parcialmente reproductivas: es decir, una vez aprobado un plan de estudio está previsto para darse por lo menos algunos años) a largo plazo, orientadas a la superación del conocimiento humano y de la especie, el estudiante, o la mayoría de ellos, que no pretenden quedarse en el mundo universitario, quieren, más pragmáticamente, graduarse y, con su diploma en mano, obtener un mejor empleo que siendo simples bachilleres. Es también decir que, mientras la institución (si no es privada y no pretende a más que al clientelismo) no tiene fines de lucro, pero sí fines cognoscitivos y técnicos, el estudiante tiene fines muchas veces exclusivamente laborales.

Nuestra pregunta es, consecutivamente, doble: primero ¿cómo adecuar estas dos necesidades, sin perder la primera (de la institución)?, lo que, a menudo, desgraciadamente, ocurre (citamos en Nicaragua el simple hecho de que no existe casi ninguna carrera que no sea con fines en primera instancia laborales, no hay, o las hay escasamente y más que todo para el inglés o por insistencia de las Embajadas relacionadas como en el caso del francés, carreras de idiomas; no hay carreras de historia del arte, o de filosofía, ésta siendo una mera carrera de servicio en la UNAN, y para seminaristas, es decir, para personas que se van a dedicar a la teología, y asimismo dentro de su pensum particular, en la UCA).

Segundo ¿es debido para la institución, cuando examina su porvenir y se crea nuevas expectativas y nuevos planes, hacerlo fuera de la realidad estudiantil (con sus debilidades, concretamente en Nicaragua: las enormes lagunas heredadas de la secundaria, el iletrismo), y soñando planes en función de un estudiante ideal?

Aunque pareciera, por lo anterior, que nuestra respuesta vaya a ser negativa, queremos, al contrario, adelantar que será positiva. El punto de esta conferencia es demostrar, hasta donde se puede, el por qué de nuestra respuesta afirmativa.

## **B. Enseñanza y violencia: un punto de partida y una reflexión metodológica**

### **B.1. El proceso educativo como violencia y las consecuencias de esta constatación**

Mucho se pregunta hoy en día<sup>1</sup> sobre el problema de la violencia en el sistema educativo, pasando por alto una realidad básica: el contexto del sistema educativo, al igual y más que cualquier otro tal vez (si se exceptúa el ejército y el servicio nacional), es violento y promueve la violencia, por una serie de razones obvias: es un sistema, por esencia, represivo (dónde se premia o castiga al alumno según el grado de satisfacción del

---

<sup>1</sup>V. Juan Manuel Moreno Olmedilla, "*Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*", *Revista Iberoamericana de Educación*, No 18: "*Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación*", Septiembre-Diciembre 1998, pp. 189-204: artículo orientado en gran parte a los casos alemanes y holandeses de "*bullying*" o acoso entre alumnos; el conjunto de los artículos de la *Revista Iberoamericana de Educación*, No 37: "*Violencia en la escuela I*", Enero-Abril 2005, y No 38: "*Violencia en la escuela II*", Mayo-Agosto 2005; *Temas de actualidad*, Número especial sobre Educación y Violencia Escolar, Noviembre-diciembre, 2007, Publicación electrónica preparada por la Unidad de Extensión y Publicaciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: sobre la violencia escolar en Chile y en América Latina; Brendan O'Malley, *La educación víctima de la violencia armada*, División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en el campo de la Educación - Sector de Educación de la UNESCO, 2007: sobre la violencia extrema contra docentes, estudiantes y escuelas en Afganistán, Colombia, Iraq, Myanmar, Nepal y Tailandia; Marco Antonio Villalta Páucar, Eugenio Saavedra, María Teresa Muñoz, "*Pasado a llevar*". *La violencia en la educación media municipalizada*", *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, No 1, 2007, pp. 45-62: sobre la violencia entre estudiantes de 13-14 años en Chile; G.R. Murillo y F. Almánzar, "*Empeora la violencia escolar en Florida - Unos 35,916 actos violentos registrados*", Noticias Univision 23 Online, 20/11/2008; Matías Rótulo, "*La violencia en la educación es un tema pedagógico antes que policial*", *La Red 21*, 5/9/2012, entrevista con María Simon, Ministra de Educación de Uruguay.

maestro, epónimo de la sociedad), y de competencia (entre alumnos, dentro y fuera del aula de clase: dentro, mediante la atribución de premios y castigos; fuera, mediante el proceso de crianza compartida, que, en la sociedad humana como en los demás conjuntos animales, provoca juegos en los que cada quien asume un lugar, y donde se va configurando el líder y el sumiso).

Sin embargo, Juan Manuel Moreno Olmedilla<sup>2</sup> (1998) no lo deja totalmente callado, al enumerar las "variables" de la violencia escolar (la califica como "variables ajenas a la escuela", pero el punto E no lo es), de los cuales queremos citar las siguientes:

*"C: Los modelos violentos que los estudiantes ven —y aprenden— en su propia familia y en su más inmediato entorno sociocomunitario. En este conjunto de variables habría que incluir de forma explícita la influencia del grupo de iguales.*

*D: La violencia que los alumnos sufren dentro de su familia y en su entorno comunitario.*

*E: El hecho de que los centros educativos, en especial los de enseñanza secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo moral, integración social, etc.); al haber olvidado los procesos interpersonales implícitos en la convivencia a, se encuentran ahora con graves dificultades para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial o, simplemente, los problemas de convivencia en general."*

Es tan importante el proceso de competencia que, no sólo reproduce la violencia social, y eventualmente intrafamiliar, sino que define y maximiza el poder de cada elemento dentro del grupo, como si existiera, dentro del espacio del recinto educativo al margen del poder de las autoridades de éste. Lo vemos en el caso concreto de la violencia de género que, también, adquiere su punto de partida en la escuela, como lo apuntan los estudios<sup>3</sup>.

Lo expresa así Raquel Flores Bernal<sup>4</sup> (2005):

*"A medida que se resuelven las dificultades de integración de las mujeres en la educación, el problema pasa a ser, no el de «cuántas mujeres estudian, sino el de cuál es la calidad de la educación y cuál el ambiente de estudio». Los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema educativo, más allá de la posibilidad de acceder o no a éste, son: los estereotipos presentes en el material educativo, y la segregación en la orientación vocacional (la cual afecta también a la participación de las mujeres en el progreso científico tecnológico y en la educación técnica).*

*Si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer."*

## **B.2. Creación de competencia y violencia relacional en los procesos educativos: ¿son fenómenos negativos? ¿Son conciliables?**

Esta premisa, de concientización desde la academia de que cualquier intercambio entre el docente (o la institución) por una parte y el alumno o estudiante por otra es siempre una relación violenta (¿quien tiene el derecho a juzgarme, decirme lo que valgo o no?), nos adentra a nuestro problema general. De hecho, es un

<sup>2</sup>Moreno Olmedilla, op. cit., p. 196.

<sup>3</sup>V. Carlos Lomas, "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 83-101; y Raquel Flores Bernal, "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, No 38, op. cit., pp. 67-86.

<sup>4</sup>Flores Bernal, *ibid.*, citamos aquí la suficientemente explícita "Síntesis" del artículo, p. 67.

decepcionado aspirante francés a profesor de secundaria, Mickaël Fonton<sup>5</sup> (2010) quien nos da la pauta para entender la raíz del problema, cuando define la "Pedagogía" tal como se las enseñaron en las capacitaciones de formación a docentes (la traducción es nuestra):

*"Tuve la suerte de escaparme de los ahora célebres "aprendientes" (alumnos), "espacio de socialización" (curso), "instrumento escriptuario" (lápiz) y otras perlas de la novlengua educativa. Los formadores de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de los Maestros) no son menos fieles a los principios generales dictados por los investigadores en ciencias de la educación que citan abundantemente - en particular su "maître à penser", Philippe Meirieu. "Cuando los saberes no son respuesta a nada, no hay que extrañarse de que se conviertan en fracasos", es lo que les he oído argumentar. Inútil de suscribirse a la idea, forzosamente simplista, de que basta con aprender y aplicar. Son los alumnos que deben construir su propio saber.*

*El formador me pide cómo pienso hacerles participar en mis cursos. Antes de cada punto del programa, pienso preguntarles sobre el tema, escuchar sus propuestas y contestar a su pregunta para seguir la clase. Grave error. «Lo que es triste, dice el formador, es que, ahí, el profe asesta su verdad" - y esto, no es admitido.*

*Otra sesión trata de la noción de evaluación, obligatoriamente delicada. Una pasante propone deslizar una pregunta-trama en un texto de examen. La inconsciente! La formadora brinca, un suspiro irónico en los labios: "Una trampa? Usted quiere hacerle trampa a sus alumnos? Es que acaso está Usted aquí para trillarlos?" Antes de agregar, en dirección de todos los pasantes: "Extender notas no debe ser su objetivo: no es proigibido imaginar una clase donde todo el mundo tendría un promedio de 15 (sobre 20)!" Y un poco más tarde todavía: "Si un alumno obtiene una nota de 2, póngale 6, así evitarán aplazarlo, le dará la esperanza de que lo puede lograr." O también esta frase, al límite de lo absurdo: "Eviten las preguntas a las que el alumno no puede contestar si no conoce la respuesta... finalmente si puede encontrarse bloqueado por el desconocimiento de un término o de una fórmula..." En resumen, la regla es simple: "La evaluación debe ser valorizante para el alumno.""*

El fondo del problema referenciado por Fonton es claramente el mismo que nos preocupa aquí: por un lado, el sistema de evaluación es penoso, pero necesario para comprobar los aprendizajes de material nuevo; por otro, la realidad del alumno dista mucho, siempre, de lo que se le pide: no sólo porque no sabe, lo que es lógico, lo que se supone está ahí para aprender, sino porque, además, no siempre está en capacidad de aprenderlo.

La respuesta oficial, ya lo apuntábamos, a este dilema, es la dada por los formadores según Fonton: no pedirles cosas que no sepan o a las que no pueden responder.

Pero enseguida aparece una serie de interrogantes, entre las cuales la más acuciosa: ¿en tal caso, de qué sirve el trabajo docente, y, más aún, la institución educativa en sí? Dicho de otra forma, más puntual: ¿cuál es o cuál pretende ser su papel en la sociedad, si no es el, secular, de informar y de enseñar?

### **B.3. Los modelos no directivos y la fe en el género humano: ¿implica la igualdad de oportunidad una identidad de naturaleza entre todos y una obligación de metas para cada uno?**

Los modelos de pedagogía no directiva o libertaria, del modelo anarquista de La Ruche (1904-1917) de Sébastien Faure, que, en base a una alimentación sana y al contacto con la naturaleza, pretendía, dentro de los principios cooperativos fourianos, lograr una educación general, con orientación técnica y comercial, a la contemporánea Summerhill School (creada en 1921) de Alexander Sutherland Neill, que, en base a Rabelais (y el lema de su Abbaye de Thélème en el *Gargantua*, 1534-1535, cap. LVII: "*Fay ce que voudras*"), Rousseau y Wilhelm Reich, se enfocaba en una educación en la felicidad y la convivencia, el amor y la libertad absoluta, en

---

<sup>5</sup>Mickaël Fonton, "*Pourquoi je ne serai pas prof*", *Valeurs actuelles*, 28/1/2010.

la que se contemplaban como fundamentos educativos: la libre elección de la asistencia a clases, la asamblea como órgano de gestión y la ausencia de exámenes, estos modelos, como lo vemos, se orientan a la educación primaria y secundaria.

Debemos reconocer, porque todos lo hemos podido constatar en nuestra vida y experiencia propias, que la mayoría de los conocimientos (la mayoría, por no decir la totalidad, muertos) recibidos en estos dos momentos de vida escolar, por su inutilidad total o casi completa en la vida diaria adulta, se nos olvidaron.

Lo que nos impone citar la famosa frase de Édouard Herriot (*Notes et Maximes*, 1961): "*La cultura, es lo que nos queda cuando hemos olvidado todo lo demás*" (la traducción es nuestra).

Confesamos que nos costó tiempo entender (o creer entender) esta frase que gustaba de decir a menudo nuestro padre. Pero, ya crecido, y pasado el tiempo de la universidad (*Los años de ilusión*, para parafrasear a A.J. Cronin), nos apareció su significado con mayor claridad (más aún por nuestra formación de historiador del arte, es decir de las mentalidades, y su oposición con la carrera propiamente dicha de historiador a secas): la cultura, en cuanto enumeración de conocimientos muertos (entiéndase aprendidos, pero sin que tengan un peso concreto ni una razón de existir más allá de la imposición que de ellos se nos hace), no perdura. Pero sí, el conocimiento comprensivo de objetos analizados con un fin concreto, y que nos llevaron a una solución precisa. Ejemplo de ello, nunca pudimos retener fechas de guerras, imperios o reinados de memoria, pero sí crean para nosotros sentido ciertas fechas que, por ello, nunca se nos han olvidado (321, 1453, 1492, 1776, 1789, 1821). Más allá del evidente peso simbólico que, por cada región del planeta actual, tienen varias de estas fechas, corresponden a momentos claves en cambios y evoluciones para el pensamiento humano y sus épocas (en particular, y respectivamente, pasaje de la antigüedad a la edad media, de la edad media a la modernidad, y de la modernidad a la contemporaneidad).

En este sentido, tiene razón Meirieu: "*Cuando los saberes no son respuesta a nada, no hay que extrañarse de que se conviertan en fracasos*", citado por Fronton. Pero, volvemos a decirlo: estamos ahí hablando del período de primaria y secundaria, donde la mayor parte de los conocimientos adquiridos a la fuerza (en física, biología, matemática, lenguas, economía, filosofía) o actividades (deportes, música, artes, trabajos manuales), pretenden, originalmente, sacar de cada quien sus habilidades naturales, pero la institución educativa, muchas veces, desvirtuó este concepto, asumiendo, "*sin querer queriendo*", que la igualdad de derechos a recibir educación implicaba una identidad de personalidad, por ende de posibilidades.

Ahora bien, es suficiente citar a José Ingenieros (1913), para ver el doble error que implica esta afirmación:

*"Son modestos (los mediocres), por principio. Pretenden que todos lo sean, exigencia tanto más fácil por cuanto en ellos sobra la modestia, desde que están desprovistos de méritos verdaderos. Consideran tan nocivo al que afirma las propias superioridades en voz alta como al que ríe de sus convencionalismos suntuosos. Llamam modestia a la prohibición de reclamar los derechos naturales del genio, de la santidad o del heroísmo. Las únicas víctimas de esa falsa virtud son los hombres excelentes, constreñidos a no pestañear mientras los envidiosos empañan su gloria. Para los tontos nada más fácil que ser modestos: lo son por necesidad irrevocable; los más inflados lo fingen por cálculo, considerando que esa actitud es el complemento necesario de la solemnidad y deja sospechar la existencia de méritos pudibundos. Heine dijo: "Los charlatanes de la modestia son los peores de todos". Y Goethe sentenció: "Solamente los bribones son modestos". Ello no obsta para que esa reputación sea un tesoro en las mediocracias. Se presume que el modesto nunca pretenderá ser original, ni alzará su palabra, ni tendrá opiniones peligrosas, ni desaprobará a los que gobiernan, ni blasfemaré de los dogmas sociales: el hombre que acepta esa máscara hipócrita renuncia a vivir más de lo que permiten sus cómplices. Hay, es cierto, otra forma de modestia, estimable como virtud legítima: es el afán decoroso de no gravitar sobre los que nos rodean, sin declinar por ello la más leve partícula de nuestra*

dignidad. Tal modestia es un simple respeto de sí mismo y de los demás. Esos hombres son raros; comparados con los falsos modestos, son como los tréboles de cuatro hojas. Fracasados hay que se creen genios no comprendidos y se resignan a ser modestos para complacer a la mediocracia que puede transformarlos en funcionarios; y son mediocres, lo mismo que los otros, con más la cataplasma de la modestia sobre las úlceras de su mediocridad. En ellos, como sentenció La Bruyère, "la falsa modestia es el último refinamiento de la vanidad". La mentira de Tartarín es ridícula; pero la de Tartufo es ignominiosa."<sup>6</sup>

Según Ingenieros, esta modestia (que implica la identidad entre todos), proviene de lo siguiente:

"Platón, sin quererlo, al decir de la democracia: "es el peor de los buenos gobiernos, pero es el mejor entre los malos", definió la mediocracia.../... Siempre hay mediocres. Son perennes. Lo que varía es su prestigio y su influencia. En las épocas de exaltación renovadora muéstranse humildes, son tolerados; nadie los nota, no osan inmiscuirse en nada. Cuando se entibian los ideales y se reemplaza lo cualitativo por lo cuantitativo, se empieza a contar con ellos. Apercíbense entonces de su número, se mancornan en grupos, se arrebañan en partidos. Crece su influencia en la justa medida en que el clima se atempera; el sabio es igualado al analfabeto, el rebelde al lacayo, el poeta al prestamista. La mediocridad se condensa, conviértese en sistema, es incontrastable.../..."<sup>7</sup>

"El progresivo advenimiento de la democracia, permitiendo la igualdad de los demás, ¿ha dificultado la culminación de los mejores? Es indiferente que se trate de monarquías o de repúblicas; el siglo XIX comenzó a unificar la esencia de los regímenes políticos, nivelando todos los sistemas, aburguesándolos.

Un pensador eminente glosó esta verdad: la mediocracia no tolera las excepciones ilustres. Si el genio es un soliloquio magnífico, una voz de la naturaleza en que habla toda una nación o una raza, ¿no es un privilegio excesivo -se pregunta- que uno ahueque la voz en nombre de todos? La democracia reniega de tales soberanos que se encumbran sin plebiscitos y no aducen derechos divinos.../...

Sería una verdad inconcusa, definitiva, si el devenir igualitario fuese una orientación natural de la historia y si, en caso de serlo, se efectuase con ritmo permanente, sin tropiezos. Y no es así. No lo ha sido nunca; ni lo será, según parece. La naturaleza se opone a toda nivelación, viendo en la igualdad la muerte; las sociedades humanas, para su progreso moral y estructural, necesitan del genio más que del imbécil y del talento más que de la mediocridad. La historia no confirma la presunción igualitaria: no suprime a Leonardo para endiosar a Panza ni aplasta a Bertoldo para adorar a Goethe. Unos y otros tienen su razón de vivir, ni prospera el uno en el clima del otro. El genio en su oportunidad, es tan ¡reemplazable como el mediocre en la propia; mil, cien mil mediocres no harían entonces lo que un genio. Cooperan a su obra los idealistas que les preceden o siguen; nunca los conservadores, que son sus enemigos naturales, ni las masas rutinarias, que pueden ser su instrumento, pero no su guía."<sup>8</sup>

Ésta es la idea central del libro *El hombre mediocre* de Ingenieros, que plantea desde la "Introducción"<sup>9</sup>:

"Ningún Dante podría elevar a Gil Bles. Sancho y Tartufo hasta el rincón de su paraíso donde moran Cyrano, Quijote y Stockmann. Son dos mundos morales, dos razas, dos temperamentos: Sombras y Hombres. Seres desiguales no pueden pensar de igual manera. Siempre habrá evidente contraste entre el servilismo y la

<sup>6</sup>José Ingenieros, *El hombre mediocre*, cap. II. "La mediocridad intelectual. II. Los estigmas de la mediocridad intelectual."

<sup>7</sup>*Ibid.*, cap. VII "La mediocracia. I. El clima de la mediocridad."

<sup>8</sup>*Ibid.*, cap. VII "La mediocracia. V. La aristocracia del mérito."

<sup>9</sup>*Ibid.*, Introducción "La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas."

*dignidad, la torpeza y el genio, la hipocresía y la virtud. La imaginación dará a unos el impulso original hacia lo perfecto; la imitación organizará en otros los hábitos colectivos. Siempre habrá, por fuerza, idealistas y mediocres."*

#### **B.4. El operario, el ingeniero y el inventor según Aristóteles: ¿un modelo ideológico y una guía metodológica para nuestra sociedad contemporánea?**

Pensémoslo desde otra perspectiva, es lo mismo que nos dice, siglos antes, Aristóteles, en la primera parte "*Naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia*" del Libro Primero de *La Metafísica* (980a-993a):

*"En los hombres la experiencia proviene de la memoria. En efecto, muchos recuerdos de una misma cosa constituyen una experiencia. Pero la experiencia al parecer se asimila casi a la ciencia y al arte. Por la experiencia, progresan la ciencia y el arte en el hombre. La experiencia, dice Polus, y con razón, ha creado el arte; la inexperiencia marcha a la aventura. El arte comienza, cuando de un gran número de nociones suministradas por la experiencia, se forma una sola concepción general que se aplica a todos los casos semejantes. Saber que tal remedio ha curado a Calias atacado de tal enfermedad, que ha producido el mismo efecto en Sócrates y en muchos otros tomados individualmente, constituye la experiencia; pero saber, que tal remedio ha curado toda clase de enfermos atacados de cierta enfermedad; los flemáticos, por ejemplo, los biliosos o los calenturientos, es arte. En la práctica la experiencia no parece diferir del arte, y se observa que hasta los mismos que sólo tienen experiencia consiguen mejor su objeto que los que poseen la teoría sin la experiencia. Esto consiste en que la experiencia es el conocimiento de las cosas particulares, y el arte, por lo contrario, el de lo general. Ahora bien, todos los actos, todos los hechos se dan en lo particular. Porque no es al hombre al que cura el médico, sino accidentalmente, y sí a Calias o Sócrates o a cualquier otro individuo que resulte pertenecer al género humano. Luego si alguno posee la teoría sin la experiencia, y conociendo lo general ignora lo particular en él contenido, errará muchas veces en el tratamiento de la enfermedad. En efecto, lo que se trata de curar es al individuo. Sin embargo, el conocimiento y la inteligencia, según la opinión común, son más bien patrimonio del arte que de la experiencia, y los hombres de arte pasan por ser más sabios que los hombres de experiencia, porque la sabiduría está en todos los hombres en razón de su saber. El motivo de esto es que los unos conocen la causa, y los otros la ignoran.*

*En efecto, los hombres de experiencia saben bien que tal cosa existe, pero no saben porqué existe; los hombres de arte, por lo contrario, conocen el porqué y la causa. Y así afirmamos verdaderamente que los directores de obras, cualquiera que sea el trabajo de que se trate, tienen más derecho a nuestro respeto que los simples operarios; tienen más conocimiento y son más sabios, porque saben las causas de lo que se hace; mientras que los operarios se parecen a esos seres inanimados que obran, pero sin conciencia de su acción, como el fuego, por ejemplo, que quema sin saberlo. En los seres inanimados una naturaleza particular es la que produce cada una de estas acciones; en los operarios es el hábito. La superioridad de los jefes sobre los operarios no se debe a su habilidad práctica, sino al hecho de poseer la teoría y conocer las causas. Añádase a esto, que el carácter principal de la ciencia consiste en poder ser transmitida por la enseñanza. Y así, según la opinión común, el arte, más que la experiencia, es ciencia; porque los hombres de arte pueden enseñar, y los hombres de experiencia no. Por otra parte, ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber, bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente.*

*No sin razón el primero que inventó un arte cualquiera, por encima de las nociones vulgares de los sentidos, fue admirado por los hombres, no sólo a causa de la utilidad de sus descubrimientos, sino a causa de su ciencia, y porque era superior a los demás. Las artes se multiplicaron, aplicándose las unas a las necesidades,*

*las otras a los placeres de la vida; pero siempre los inventores de que se trata fueron mirados como superiores a los de todas las demás, porque su ciencia no tenía la utilidad por fin. Todas las artes de que hablamos estaban inventadas, cuando se descubrieron estas ciencias que no se aplican ni a los placeres ni a las necesidades de la vida. Nacieron primero en aquellos puntos donde los hombres gozaban de reposo. Las matemáticas fueron inventadas en Egipto, porque en este país se dejaba un gran solaz a la casta de los sacerdotes.*

*Hemos asentado en la Moral la diferencia que hay entre el arte, la ciencia y los demás conocimientos. Todo lo que sobre este punto nos proponemos decir ahora, es que la ciencia que se llama Filosofía es, según la idea que generalmente se tiene de ella, el estudio de las primeras causas y de los principios.*

*Por consiguiente, como acabamos de decir, el hombre de experiencia parece ser más sabio que el que sólo tiene conocimientos sensibles, cualesquiera que ellos sean; el hombre de arte lo es más que el hombre de experiencia; el operario es sobrepujado por el director del trabajo, y la especulación es superior a la práctica. Es, por tanto, evidente que la Filosofía es una ciencia que se ocupa de ciertas causas y de ciertos principios."*

Desde un punto de vista educativo, es entonces necesario aplicar a los procesos un elemento más allá del conocimiento, que es la comprensión: lo dicen los formadores y pedagógicos en pro del sistema no directivo; y otro elemento, que es, dentro del de la comprensión, de superación, no relacionado éste con las cualidades normales, genéricas, del grupo (en el aula), o de la especie (hablando filogenéticamente): es la esperanza de formar creadores, no reproductores, personas capaces, para la especie, de dar los pasos que ella misma, sola, y en su carácter global (o genérico), no podría dar sin estas excepciones: lo dicen Aristóteles e Ingenieros.

Puesto, de nuevo, de otra manera: el proceso educativo, si bien se orienta a todos, no implica *obligatoriamente* que todos en él se queden, ni que a todos le guste. No hay, para ser una persona cabal, valiosa o buena, necesidad de educarse pasando por la escuela o la universidad. Vale más un excelente albañil que se formó siendo aprendiz, a un malo ingeniero civil.

Para ejemplificar nuestra idea, recordaremos las palabras del Decano de Ciencias de la Universidad de Sherbrook (Québec), cuando vino a darnos aclaraciones sobre el proceso que había seguido su Universidad para pasar a un nuevo modelo curricular por competencias. Evocando una experiencia anterior, rememoró una vez donde una universidad africana lo había llamado para que fuera a ayudar a crear una Facultad de ingeniería eléctrica y electrónica. Había intercambiado mucho con las autoridades, pero al llegar se percató que ni había luz en los pabellones. Entonces, le argumentó al Decano del lugar que, primero, antes de buscar formar ingenieros eléctricos o electrónicos, tenía que formar simples operativos electricistas que pudieran tender los cables hasta el aula.

## **C. La figura del estudiantado en los procesos**

### **C.1. Nicaragua: un país pobre que deberíamos soñar grande**

Nicaragua es sin duda uno de los países que, desde su situación económica (el país más pobre de la región, después de Haití), cuando se enfrenta a la tarea de crear profesionales de talento y éxito, se ve limitado por una cruda realidad: no hay libros, por ende no hay costumbre de leer, por ende no hay acceso a la documentación indispensable para formar buenos profesionales; los estudiantes que nos llegan traen consigo grandes lagunas heredadas de su mala formación en la secundaria, amén de si provienen del sistema público u privado; por las dos razones anteriores, sufren de iletrismo, es decir, saben leer, pero no entienden lo que leen, y textos de mediana dificultad les resulten incomprensibles, a la vez que textos de mediana extensión les resultan tequiosos de leer, no sólo por su desapego a la lectura, sino más que todo, también, por su dificultad a leer, y asimismo a enfocar su atención a partir de cierta densidad de contenido.

Por ende, al proponernos crear nuevas estrategias para entrar en el Nuevo Milenio, y más aún, nuevas expectativas, que nos demandan las nuevas realidades de competencia y competición<sup>10</sup>, nos enfrentamos a la disyuntiva que consiste en obviar a dichas necesidades de competencia nacionales e internacionales para atender a nuestra realidad estudiantil, con sus dificultades, acrecentada por las del mismo profesorado (en la secundaria como en la Universidad mal preparado y mal pagado), o bien en obviar las dificultades de nuestro estudiantado para corresponder con necesidades de las cuales no estamos seguro ni que podamos dar una enseñanza significativa al respecto (la mayor parte de la planta docente nacional de Universidades no producen ni son profesionales, son graduados dando clase), ni que nuestros estudiantes puedan, de toda forma, entender (por lo menos a cabalidad y de forma adecuada) una enseñanza especializada. Hemos así, repetido en todas las Universidades, y cada año, en cada sesión de clases, problemas entre docentes y estudiantes porque éstos se quejan de que se le pidan cosas demasiado difíciles, que no quieren o pueden estudiar más, que no entienden los materiales de clase, de que el profesor les dio un libro a leer y no lo quieren hacer. Por lo que, en todas las carreras, promovido por la emergencia desde los años 1990 de un sinnúmero de Universidades privadas, y el clientelismo que ello implica, se gradúan comúnmente estudiantes que nunca han leído ni un solo libro relacionado con su carrera. Paralelamente, se ha insistido como panacea a cualquier queja estudiantil el principio de nota de los estudiantes a los profesores en cada final de sesión, promoviendo así que estudiantes con graves lagunas y problemas de iletrismo, sin mayor pasión hacia sus carreras respectivas, pongan notas de sentimiento y convivencia interpersonal a profesores, básicamente en si los docentes son llevaderos o no, y si piden demasiado o no, la sanción de la nota estudiantil a los maestros dándose en conformidad con su grado de satisfacción o enojo en contra de quien le pide demasiado.

## **C.2. Pobreza y practicidad de la enseñanza: ¿una norma ética o una camisa de fuerza de reproducción de malos hábitos?**

De nuevo, aparece aquí el concepto de convivencia, la cual tiene siempre pertinencia, pero menos en el caso universitario, donde ya no tratamos con niños, el problema pedagógico (en cuanto grado de empatía entre el docente y sus alumnos, facilidad comunicacional, habilidad para distraer y atraer hacia conocimientos generales y no problemáticos) no debería ser el principal enfoque, sino el problema epistemológico que ya hemos mencionado (en cuanto acercamiento, de parte de un profesional hacia grupos de estudiantes adultos, en ciertos casos profesionales, en particular en el ámbito del postgrado, y formación sobre nuevas metodologías especializadas, para decirlo de alguna manera: en un discurso "de tú a tú"). Hemos tratado con detenimiento este problema en nuestro artículo: "*Pedagogía y Universidad*"<sup>11</sup> (2009).

Desentrañado el hecho fundamental que problematiza la disquisición entre el quehacer universitario y el público al que se dirige: que es la relación de violencia de toda empresa educativa, aparece más claramente la dicotomía a la que nos enfrentamos como instituciones ante nuestro estudiantado. De nuevo, la postula claramente Ingenieros<sup>12</sup>:

*"Sin ideales sería inconcebible el progreso. El culto del "hombre práctico", limitado a las contingencias del presente, importa un renunciamiento a toda imperfección. El hábito organiza la rutina y nada crea hacia el porvenir; sólo de los imaginativos espera la ciencia sus hipótesis, el arte su vuelo, la moral sus ejemplos, la historia sus páginas luminosas. Son la parte viva y dinámica de la humanidad; los prácticos no han hecho más que aprovecharse de su esfuerzo, vegetando en la sombra. Todo porvenir ha sido una creación de los hombres*

---

<sup>10</sup>V. las Actas del III Foro Centroamericano por la Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería, Relatoras: Lidia Margarita Muñoz y Doris de Duque, San Salvador, El Salvador, 5-7 de junio de 2006; así como Andrés Oppenheimer, *¡Basta de historias!: La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*, New York, Random House, 2010.

<sup>11</sup>Norbert-Bertrand Barbe, "*Pedagogía y Universidad*", *Revista Katharsis*, No 9, Diciembre 2009.

<sup>12</sup>Ingenieros, op. cit., Introducción "*La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas.*"

*capaces de presentirlo, concretándolo en infinita sucesión de ideales. Más ha hecho la imaginación construyendo sin tregua, que el cálculo destruyendo sin descanso. La excesiva prudencia de los mediocres ha paralizado siempre las iniciativas más fecundas. Y no quiere esto decir que la imaginación excluya la experiencia: ésta es útil, pero sin aquélla es estéril."*

Uno de los grandes debates del proceso académico en el que estamos involucrados como Facultad ha sido, precisamente, qué peso se debía o podía dar a lo teórico dentro de enseñanzas tradicionalmente orientadas a la resolución de tareas simples, por las razones de: mayor simplicidad para los estudiantes, impedimentos legales a los arquitectos (por ejemplo en Nicaragua, de calcular estructuras para edificios de más de 2 pisos), formación especializada limitada del mismo personal docente.

¿Cómo adecuar, de nuevo, la tarea de crear pericias sustentables internacionalmente con las debilidades abundantemente reseñadas, por los docentes mismos, de nuestro estudiantado nacional? ¿Será este reto posible?

Hemos, hasta el momento, dado un marco ideológico, y demostrado, desde una teorización de corte general, la validez y la necesidad de la superación de las limitaciones propias. Falta ahora mostrar la vía mediante la cual nos hemos propuesto realizar estas mejorías, dentro de un marco consistente respecto tanto de nuestra realidad como de las necesidades universales.

De hecho, muchas veces, una de las mayores dificultades en la elaboración de procesos es la misma inquietud (parte duda sobre el medio en el que nos toca vivir, parte revelación implícita de falta de habilidades y por consiguiente preocupación de parte del personal docente sobre la posibilidad de que se le imponga nuevas tareas desconocidas) acerca de una supuesta oposición entre las grandes teorizaciones de afuera y la sencillez de los intereses extremadamente prácticos de nuestro estudiantado. El "*hombre práctico*" de Ingenieros, quien, recordámoslo, era mexicano, es decir, no tan ajeno a las realidades de nuestro medio latino y centroamericano, con sus dificultades y debilidades (de hecho, de eso mismo trata todo su libro).

### **C.3. Competencias: discurso de clases y derecho absoluto del individuo a todos los conocimientos**

Jacques Delors<sup>13</sup> (1997) elabora cuatro pilares educativos actuales: el "*aprender a conocer*", el "*aprender a hacer*", el "*descubrimiento del otro*" y el "*aprender a ser*". Curiosamente, cuando el cuarto punto afirma "*el temor a una deshumanización del mundo*", el segundo, que tiene una sub-parte directamente interesada en la "*desmaterialización del trabajo*" (entiéndase tanto más por el *outsourcing* que por el teletrabajo, que todavía no existe de forma pertinente en el mundo actual) y (por ende en) "*El trabajo en la economía no estructurada*" (es decir, del Tercer Mundo), propone "*una organización en "colectivos de trabajo" o "grupos de proyecto", siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés*", directamente vinculada a la "*exigen(cia de "los empleadores" de) una calificación determinada que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias*". Pasaremos sobre el hecho de que, desde 1849, Marx advirtió, en *Trabajo asalariado y capital*, de las falsedades de la desmultiplicación de las competencias (o tareas laborales), así como de su simplificación para sus repercusiones sobre el trabajo asalariado:

*"Además, en la medida en que aumenta la división del trabajo, éste se simplifica. La pericia especial del obrero no sirve ya de nada. Se le convierte en una fuerza productiva simple y monótona, que no necesita poner en juego ningún recurso físico ni espiritual. Su trabajo es ya un trabajo asequible a cualquiera. Esto hace que afluyan de todas partes competidores; y, además, recordamos que cuanto más sencillo y más fácil de aprender*

---

<sup>13</sup>Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO, 1997, cap. IV: "*Los cuatro pilares de la educación*", pp. 91-103.

*es un trabajo, cuanto menor coste de producción supone el asimilárselo, más disminuye el salario, ya que éste se halla determinado, como el precio de toda mercancía, por el coste de producción.*

*"Por tanto, a medida que el trabajo va haciéndose más desagradable, más repelente, aumenta la competencia y disminuye el salario." El obrero se esfuerza por sacar a flote el volumen de su salario trabajando más; ya sea trabajando más horas al día o produciendo más en cada hora. Es decir, que, acuciado por la necesidad, acentúa todavía más los fatales efectos de la división del trabajo. El resultado es que, cuanto más trabaja, menos jornal gana; por la sencilla razón de que en la misma medida hace la competencia a sus compañeros, y convierte a éstos, por consiguiente, en otros tantos competidores suyos, que se ofrecen al patrono en condiciones tan malas como él; es decir, porque, en última instancia, se hace la competencia a sí mismo, en cuanto miembro de la clase obrera.../...*

*Los economistas nos dicen, ciertamente, que los obreros a quienes la maquinaria hace innecesarios encuentran nuevas ramas en que trabajar.*

*No se atreven a afirmar directamente que los mismos obreros desalojados encuentran empleo en nuevas ramas de trabajo, pues los hechos hablan demasiado alto en contra de esta mentira. Sólo afirman, en realidad, que se abren nuevas posibilidades de trabajo para otros sectores de la clase obrera; por ejemplo, para aquella parte de la generación obrera juvenil que estaba ya preparada para ingresar en la rama industrial desaparecida. Es, naturalmente, un gran consuelo para los obreros eliminados. A los señores capitalistas no les faltarán carne y sangre fresca explotables y dejarán que los muertos entierren a sus muertos. Pero esto servirá de consuelo más a los propios burgueses que a los obreros. Si la maquinaria destruyese íntegra la clase de los obreros asalariados, ¡que espantoso sería esto para el capital, que sin trabajo asalariado dejaría de ser capital!*

*Pero, supongamos que los obreros directamente desalojados del trabajo por la maquinaria y toda la parte de la nueva generación que aguarda la posibilidad de colocarse en la misma rama encuentren nuevo empleo. ¿Se cree que por este nuevo trabajo se les habría de pagar tanto como por el que perdieron? "Esto estaría en contradicción con todas las leyes de la economía." Ya hemos visto cómo la industria moderna lleva siempre consigo la sustitución del trabajo complejo y superior por otro más simple y de orden inferior.*

*¿Cómo, pues, una masa de obreros expulsados por la maquinaria de una rama industrial va a encontrar refugio en otra, a no ser consalarios "más bajos, peores?"*

*Pero consideraremos, conforme al cuarto pilar de la Comisión dirigida por Delors, que "Desde su primera reunión,... ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global del individuo" (idea del "desarrollo global del individuo" propiamente marxista<sup>14</sup>), que rebota sobre el primer pilar ("En nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la*

---

<sup>14</sup>V. Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, Primer Manuscrito, "El trabajo enajenado"* (del "hombre genérico"): "Primeramente en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, trabajo forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo.../... Hemos considerado el acto de la enajenación de la actividad humana práctica, del trabajo, en dos aspectos: 1) la relación del trabajador con el producto del trabajo como con un objeto ajeno y que lo domina. Esta relación es, al mismo tiempo, la relación con el mundo exterior sensible, con los objetos naturales, como con un mundo extraño para él y que se le enfrenta con hostilidad; 2) la relación del trabajo con el acto de la producción dentro del trabajo. Esta relación es la relación del trabajador con su propia actividad, como con una actividad extraña, que no le pertenece, la acción como pasión, la fuerza como impotencia, la generación como castración, la propia energía física y espiritual del trabajador, su vida personal (pues qué es la vida sino actividad) como una actividad que no le pertenece, independiente de él, dirigida contra él. La enajenación respecto de sí mismo como, en el primer caso, la enajenación respecto de la cosa."

*enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias"*<sup>15</sup>), que es necesaria, no sólo a la sociedad para mejorarse, sino al individuo para implementar su derecho absoluto a obtener de su humanidad el beneficio cabal de formarse hasta dónde lo desee y de obtener el mayor conocimiento posible para su mayor disfrute, tanto por lo expresado por Marx en la primera mitad del siglo XIX, como por Delors y su Comisión, aunque de forma ambigua y poca recta (oscilando siempre entre el interés limitado del capital y el, libertario, de la humanidad en sí).

#### **C.4. La razón social y la necesidad del conocimiento para el Estado**

En cuanto a la sociedad, es evidente que, como lo han expresado últimamente tanto el Consejo Superior Universitario Centroamericano<sup>16</sup>, como el CCA (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior), el informe de Autoevaluación de la Facultad de Arquitectura de la UNI-Managua<sup>17</sup>, y el periodista, ganador de varios prestigiosos premios internacionales, Andrés Oppenheimer<sup>18</sup> (2010) en su aclamado libro sobre educación en América Latina, el interés que tiene en la buena educación de sus miembros, a pesar de lo que dejan entender Delors y su Comisión, no es tanto por la ética personal, sino por su interés en los logros a futuro que puedan tener sus mejores productos, es decir, *educados*. No sólo, como lo afirma Oppenheimer, basándose en las estadísticas internacionales, son los países con mayor peso dado a la educación que conservan el mayor poder económico, sino que son los países que permiten mayor acceso a la educación, a pesar de lo que suelen pensar los políticos y los dictadores, y a una educación de calidad (es decir, real, completa), los que no se quedarán estancados en la *friend-zone* de la sub-contratación y de las zonas francas. La libertad económica así como la supremacía y la autodeterminación se ganan, no tanto por la ideología, sino por la desideologización del contexto ambiente, y la búsqueda de originalidades. No es un dicho, una buena palabra ni una declaración de intención. Es un hecho que los seguidores nunca produjeron, lo decía Aristóteles, y lo ejemplificó la historia de la humanidad, nada valioso. Tampoco las empresas nunca han fomentado ninguna invención verdadera o necesaria. Los que han producido, por bien o por mal, apartándonos un instante del ámbito ético, nuevas técnicas, nuevos saberes, que han cambiado la imagen que nos hacíamos del mundo, siempre han sido genios solitarios, a menudo rebeldes y no siempre aclamados por su época: están los ejemplos clásicos de Sócrates, Euclídes, Galileo, Newton, Edison, los Curie, Einstein, Freud, etc., cada quien en su campo particular, con su dicha, su desgracia, su fama, sus errores, y sus críticas.

Los primeros aviadores, que se tiraban al aire, sin pensar o apartando el peligro para ellos mismos, ningún gobierno, ninguna empresa puede producir tales muestras de soberbia inconciencia y a la vez genialidad, tal apego a la idea loca, tal énfasis en la seguridad, inmodesta (para recordar la evocación de Ingenieros), de que, a pesar de lo obvio, de la esperada, sus máquinas inestables iban a volar y no provocar su trágica muerte en inmensos sufrimientos. De hecho, lo escribe muy bien Ingenieros, que volvemos a citar, ya que marca nuestro punto:

*"Todos los rutinarios son intolerantes; su exigua cultura los condena a serlo. Defienden lo anacrónico y lo absurdo; no permiten que sus opiniones sufran el contralor de la experiencia. Llamen hereje al que busca una verdad o persigue un ideal; los negros quemaron a Bruno y Servet, los rojos decapitan a Lavoisier y Chenier.*

---

<sup>15</sup>Citando Delors aquí a Laurent Schwartz, "*L'enseignement supérieur*", en *Institut de France - Réflexions sur l'enseignement*, París, Flammarion, 1993.

<sup>16</sup>En particular en los *Acuerdos del VI CUC* (Consejo Universitario Centroamericano), 2005.

<sup>17</sup>Presentado por la Arq. María Suyapa Tijerino V., Profesora titular y Coordinadora de la Comisión de Autoevaluación del Programa de Arquitectura CAP-ARQ, en el Auditorio Salomón de la Selva, UNI-Managua, 3 de mayo del 2012.

<sup>18</sup>Oppenheimer, op. cit.

*Ignoran la sentencia de Shakespeare: "El hereje no es el que arde en la hoguera, sino el que la enciende". La tolerancia de los ideales ajenos es virtud suprema en los que piensan<sup>19</sup>."*

### **C.5. ¿Se puede superar las debilidades colectivas a provecho del esmero individual? ¿Está subdito el mejoramiento social y académico a las circunstancias externas y a las debilidades arrastradas?**

Ahora, ¿cómo pensar la formación de un grupo (generación, promoción), con sus respectivas debilidades, genéricas, pensando en un *ex abrupto*, un estudiante ideal?

Parte de la respuesta se encuentra en la misma pregunta: pensando en un modelo ideal, se puede mejor acceder a éste, que provocando, por un falso compromiso social, o una ilusión de ideología hacia la masa, *nivelant par le bas* al conjunto, proponiéndose, como justificación implícita, que si hay una manzana podrida en la canasta, tiene que echarse a perder todo el paquete. Con la misma divisa, pero invertida, pretendemos, con junto con Ingenieros, que, en el caso de la humanidad, es suficiente una sola manzana buena para que mejore toda la cosecha.

Lo dice muy claramente también Fronton:

*"O también esta frase, al límite de lo absurdo: "Eviten las preguntas a las que el alumno no puede contestar si no conoce la respuesta... finalmente si puede encontrarse bloqueado por el desconocimiento de un término o de una fórmula..." En resumen, la regla es simple: "La evaluación debe ser valorizante para el alumno.""*

Es, según nosotros, y creemos que es aquí el simple *sentido común* que habla aquí, más ridículo, como lo apunta Fronton, pretender formar sin promover el aprendizaje (de hecho, ¿a qué viene exactamente el proceso educativo si no trae al alumno "*preguntas*" a las que originalmente "*no puede contestar*", enseñándole las respuestas?), que apostar a un estudiante ideal desde el cual modelizar el proceso que se va a implementar con todos los estudiantes reales.

Así, para contestar a la pregunta que dejamos inicialmente en blanco, no es que los obviamos, sino que, al contrario, los movemos hacia arriba, hacia las esferas que posiblemente pueden acceder.

Desde esta perspectiva también, al igual que los tenants de la pedagogía no directiva, como Neill, pretendemos creer en la bondad, o mejor dicho en las cualidades originales de la mente humana. Por ende, no partimos de la imposibilidad asumida arbitrariamente de no transformar jamás a un iletrado en lector, sino todo lo contrario. No se transformará nunca a un iletrado en lector, si, precisamente, se reproduce el modelo en el que hemos estado: primero si nunca se le compra ni un solo libro; segundo, si no se le obliga a leerlo hasta entenderlo, con ayuda de todos los recursos educativos necesarios. No importa, al final, si la primera generación no se gradúa toda, estará siempre mejor pagada de un aprendizaje a mitad ésta que la anterior, que no lo recibió para nada. Otra tesis cercana a la de Summerhill: dejar que el estudiante llegue hasta donde puede, sin ponerle trabas. ¿Y qué peor traba, si no la de imponerle un régimen absurdo donde no se le enseña nada, para evitarle el fracaso de poder, eventualmente, acceder a parte de un información valiosa? La lógica, detrás de esta postura: mejor ni hacer el intento. Dejemos que, como asumimos que no lo va a lograr, no se esmere, ni siquiera.

¿Qué tipo, realmente, de formación cabal del ser humano será ésta? En todo caso, totalmente opuesta, entendemos, a la propuesta por Delors y la Comisión de la UNESCO en sus primer, tercer y cuarto pilares.

### **C.6. Ideología del principio de estudiante ideal desde las teorías lingüísticas contemporáneas**

Por otra parte, la idea de un estudiante ideal parte de la imagen del lector ideal. Enténdamoslo: en cierta medida, vino a ser el concepto de lector ideal una representación de acumulación de competencias en el aula de

---

<sup>19</sup>Ingenieros, op. cit., cap. II "*La mediocridad intelectual. I. El hombre rutinario.*"

clase<sup>20</sup>. Es, en primera instancia, el propio escritor ("*El lector ideal es el escritor en el instante anterior a la escritura./ El lector ideal no reconstruye un texto: lo recrea.*"), como lo expresa bien Alberto Manguel<sup>21</sup> (2003).

Sin embargo, el lector ideal, si bien se identifica con el escritor en cuanto es el alter ego o persona arbitraria que construye para dirigirse a él (es decir, escribe para obtener el libro que le gustaría leer), a la vez es, en esta misma construcción, una situación de recepción que contempla. De hecho, al idear un lector absoluto, a quien le gusta en todo el texto creado, y que lo entienda a cabalidad (por lo menos, en el exacto sentido en que, conscientemente, lo quiso hacer el autor), el escritor se posiciona ya ante su lectorado, sea que lo veamos como Sartre en *Qu'est-ce que la littérature?*<sup>22</sup> (1947), como una relación de conflicto entre el escritor y su búsqueda de lectorado, o como "el efecto comunicativo en el sentido de una interpretación dinámica (que) implica "a balance between original in translation while preserving fidelity vis-à-vis the language, the original text, and the readers"<sup>23</sup> de la teoría de la traducción, "que considera al receptor meta (último)... algo parecido al concepto de lector ideal"<sup>24</sup>.

Ahora bien, poniendo aparte las consideraciones connexas, que no nos incumben directamente, cuando se trata de un lector ideal: "Sobre la pregunta, "¿A qué lector nos referimos aquí?", la concepción fenomenológica de Wolfgang Iser lleva a la constatación siguiente: conforme el interés del conocimiento fenomenológico, no puede tratarse de un lector concreto, histórico o contemporáneo. El lector del que se trata es necesariamente una abstracción, un artefacto, cuyas características están construidas "a priori", independientemente de toda existencia real."<sup>25</sup>

"Más recientemente, con motivo de una discusión interdisciplinaria con juristas y teólogos, (Hans Robert Jauss intentó aclarar los puntos de convergencia metodológica. Sitúa la reconstrucción histórica después de 1) la comprensión que implica la percepción de la obra, y después de 2) la interpretación; él la define como tercera etapa de la interpretación hermenéutica. La reconstrucción histórica sirve para circunscribir y para definir la alteridad de la obra, no en beneficio del historicismo, sino al contrario, para suscitar la pregunta: "¿Qué me dice el texto y qué tengo que decir al texto?" (Jauss, 1981). Es interesante constatar que Jauss parece que quiere justificar aquí su posición de intérprete refiriéndose al procedimiento de simulación: "(Si yo me)" coloco en el papel de un lector con el horizonte cultural de nuestro presente"... (476, 477)."<sup>26</sup>

Quedemos aquí, haciendo *fi* de los pormenores de la discusión, por otra parte compleja, sobre la cuestión del lector ideal y su figura dentro del proceso de producción y reconocimiento del texto.

Este último párrafo nos aclara que, no sólo el lector ideal es el mismo escritor proyectándose en un lector perfecto para él, sino también es una postura de recepción<sup>27</sup>. Concuerdan en ello los distintos textos citados (de 1947 de Sartre, de 1993 de Marc Angenot y Edmond Cross, de 2004 de Llácer Llorca). Más aún, es

<sup>20</sup>Gavin B. Sanderson, *Examination of a profile of the ideal lecturer for teaching international students*, tesis de Doctorado de la Escuela de Educación de la Flinders University of South Australia, 2006, pp. 5-7.

<sup>21</sup>Alberto Manguel, "*Vers une définition du lecteur idéal*", en *Le lecteur idéal*, Saint-Nazaire, Éditions Meet, 2003.

<sup>22</sup>"*D'abord recenser nos lecteurs virtuels, c'est-à-dire les catégories sociales qui ne nous lisent pas mais qui peuvent nous lire*"; "*Comment en faire un public, c'est-à-dire une unité organique de lecteurs, d'auditeurs et de spectateurs*", "*pressentiment de leur présence charnelle au milieu de ce monde-ci*".

<sup>23</sup>Eusebio V. Llácer Llorca, *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*, Universitat de València, 2004, pp. 47-48.

<sup>24</sup>*Ibid.*, nota 42 p. 48.

<sup>25</sup>Marc Angenot y Edmond Cross, *Teoría Literaria*, México, Siglo XXI, 1993, p. 289.

<sup>26</sup>*Ibid.*, p. 293.

<sup>27</sup>Véase así también Eleni Papanikolaou, *L'impact de Madame Bovary roman de Gustave Flaubert au roman grec de la génération des années 30*, D.E.A. en Littérature Générale et Comparée, Département de Langue et de Littérature Françaises, Section de Littérature, Université Aristote de Thessalonique, 2008, p. 22 y nota 49: "*En compagnie d'Ingarden, Iser soutient l'aspect de celui-là concernant la polarité de l'oeuvre littéraire et la présence indispensable du lecteur sans laquelle il n'y a pas l'acte dialectique entre l'oeuvre et le lecteur.*" (Valga la redundancia.)

el posicionamiento previo del escritor pensando en una lectura comprensiva por un lector perfecto, como lo hemos expresado antes, al hablar de "*un lector absoluto, a quien le gusta en todo el texto creado, y que lo entienda a cabalidad*"<sup>28</sup>.

Es, en realidad, el mismo caso del estudiante ideal: es una construcción, de un estudiante no histórico, implicado por las contingencias diacrónicas del aula de clase, sino un estudiante que, en principio, sepa leer, le guste, entienda lo que lee, y lo pueda trascender, interrogándose adecuadamente sobre lo leído. Son exactamente aquí los valores de competencia de lectura definidos en su tesis doctoral por Gavin B. Sanderson<sup>29</sup> (2007) para el estudiante ideal.

Volvemos al punto: no es, entonces, una forma de borrar el estudiante real, sino una manera de trascenderlo en su inmediatez y sus particulares problemas de aprendizaje (los cuales, dicho de paso, son imposibles de contemplar dentro de grupos, en particular dentro del sistema real nuestro, nicaragüense, donde los grupos son comúnmente de 25 a 30 y más), para idear líneas absolutas también (que no obligatoriamente se tocarán todas, dependiendo de los progresos relativos y las dificultades de cada grupo específico de estudiantes), mediante las cuales llevar el mayor grado de pericia posible al estudiante individual (más allá de su entendimiento personal y de su situación de grupo ante el docente en su magisterio). Dicho de otra forma, es trascender el estudiante real, contingente, para volver a él, en una situación de abolición de las preocupaciones que puede tener (problemas familiares, embotellamiento, iletrismo,...), para darle lo mejor de la enseñanza, asumiendo que, sí, tiene todas las capacidades para entenderlo. Es, en el fondo, una apuesta de fe hacia la humanidad del estudiante.

### **C.7. Propuesta concreta de formalización de planes de estudios en base a la visión del "*estudiante ideal*" desde el ejemplo de los procesos académicos y de postgrado de la Facultad de Arquitectura de la UNI**

De ahí la importancia de elaborar programas que superen el simple pragmatismo y permitan resolver problemas complejos, sea como el músico haciendo sus *gammes*, para prepararse para tocar cualquier *morceau*, aún el más simple, sea dentro de la evidencia de la necesidad (planteada por los mismos latinoamericanos como Oppenheimer) de superar el estado del operario (sub-contratado) para llegar al del ingeniero (que crea y diseña el producto), siendo más provechoso y rentable el segundo que el primero, tanto a nivel personal (porque gana más) como nacional (porque le da mayor plusvalía al país). Una vez más, son los países más ricos y poderosos los que le dan mayor peso a la formación y a la educación de su pueblo. No la simple educación primaria, básica, general, sino la educación de alta calidad, por ahí mismo de alto rendimiento, la de alto perfil y de alta especialización, en campos, dicho de paso, no obligatoriamente prácticos, sino relacionados con la investigación pura.

La conquista del espacio al igual que la prevención de los riesgos planetarios pasan por conocimientos que no son originalmente prácticos ni inmediato. Lo mencionaba Leonel Rugama, de forma crítica, en su más famoso poema titulado "*La tierra es un satélite de la luna*", se le criticó a Hugo Chávez el implementar un

---

<sup>28</sup>V. Aziza Benzid, *L'inscription du lecteur dans "À quoi rêvent les loups" de Yasmina Khadra*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magister, Option : Sciences des textes littéraires, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Français, Université Kheider Mohamed, Biskra, Ecole Doctorale de Français, Antenne de l'Université de Biskra, 2007-2008, p. 35: "*Le survol de ses différents modèles de lecteur dans l'analyse de l'œuvre littéraire interpelle un autre modèle de lecteur mais de loin le plus convoité de tous les auteurs ; celui de « lecteur idéal », qui répondrait à toutes « les sollicitation -explicites et implicites -» d'un texte donné./ Pour mener correctement l'aventure interprétative d'un texte, le « lecteur idéal » doit posséder à la fois une compétence linguistique et une compétence culturelle qui reposent sur sa connaissance des genres littéraires, les symboles et clichés littéraires, les structures textuelles abstraites ainsi que la maîtrise des possibilités diverses logiques indispensables à la compréhension de divers textes.*"

<sup>29</sup>Sanderson, loc. cit.

satélite para su nación, se sabe que muchas de las teorías que nos han permitido adentrarnos en el espacio exterior no son más que sospechas, algunas comprobadas *a posteriori*.

Ante problemas, simples o complejos, hay dos maneras de acercárselos: tomando un ejemplo concreto y de nuestra Facultad de Arquitectura, el tema de la enseñanza del Diseño arquitectónico. La primera es sencilla, y la que hasta la fecha se acostumbra: planteamos al estudiante delante de una grande hoja en blanco y les ponemos la tarea de dibujar o diseñar alguna forma o algún edificio con una serie de características precisas, pretendiendo que, desde su cabeza, logre conformar y organizar, en base a algunas reglas que se le pudieron dar, una obra con cierto sentido y significado. Pero, "*Si con dar un solo golpe se atajaran las consecuencias y el éxito fuera seguro..., yo me lanzaría de cabeza desde el escollo de la duda al mar de una existencia nueva.*"<sup>30</sup>

La otra es una manera más compleja, pero, creemos, más segura en su planteamiento, por ende en sus metas, y en los logros que pretende otorgarle al estudiante: consiste, como lo hemos hecho en propuestas de 2011 y 2012 de Diplomados respectivamente sobre "*El color en la arquitectura*" y "*La forma en la arquitectura*", en presentar al estudiante los antecedentes de la teoría y la racionalización sobre un color o una forma específica, basado este estudio en los antecedentes concretos (grandes obras, textos de los grandes Maestros), y de ahí, teniendo esta base, proponerse reflexionar, ya no desde la nada anterior asumida como un hecho que no es, sino desde los Maestros.

El gran debate de la modernidad fue, riegiéndose desde el siglo XVII francés hacia las vanguardias y el siglo XX, la Disputa entre los Antiguos y los Modernos. Pero realmente las dos vías parecen, por lo menos en el ámbito universitario, necesarias: según el dicho, para ser Maestro es necesario haber sido primero discípulo, por lo que es imprescindible el ejemplo de los Maestros para crearse las habilidades y los conocimientos necesarios, para, en segunda instancia, superarlos.

Si se va a ser autodidacta, ¿para qué inscribirse en la Universidad? ¿Y si ésta no se dedica a enseñarnos procesos de teorización y problematización de la realidad, para qué sirve?

Quedando en el campo estricto de nuestra Facultad, lo entendió perfectamente la Bauhaus, escuela de Arquitectura que tenía talleres de artes plásticas, fotografía, diseño, técnicas,... Por ejemplo, no tenía taller de fotografía dada por fotógrafos porque sí, sino porque, además de que era una de las formas más novedosas de arte, permitía estudiar los problemas de luz, proyección y espacio, lo que hacía, entre fotografía y artes plásticas, Moholy-Nagy, quien gustaba de vestirse de ingeniero (lo que revela claramente su ideología tecnicista), en particular mediante su *Licht Raum Modulator*, estructura o construcción compleja de formas geométricas asociadas con una especie de colador, del cual el artista tomó numerosas fotografías e hizo varios corto-metrajés, en los cuales se evidencia el trabajo que, con este *Modulador*, pensaba hacer Moholy-Nagy, de cierta manera en un proceso post-impresionista, sobre la manera de caer la luz sobre los objetos circundantes.

## D. Conclusión

Confirmando todo lo anterior y expresándolo desde la amplificación de la problemática educacional desde tres valores: "*el contexto,... lo global,... (y) lo complejo*", Edgar Morin<sup>31</sup> (1999) plantea para la UNESCO lo siguiente, con consenso amplio del mundo universitario tanto "*de personalidades universitarias... (como) de funcionarios internacionales del Este y del Oeste, del Norte y del Sur*"<sup>32</sup>:

---

<sup>30</sup>Shakespeare, *Macbeth*, Acto I, escena VII.

<sup>31</sup>Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999, pp. 14-16.

<sup>32</sup>*Ibid.*: "*Agradecimientos*", p. 6: "*Este texto ha sido puesto a consideración de personalidades universitarias y de funcionarios internacionales del Este y del Oeste, del Norte y del Sur. Entre los cuales están: Andras Biro (Hungria, experto en desarrollo en la ONU), Mauro Ceruti (Italia, Universidad de Milán), Emilio Roger Ciurana (España, Universidad de Valladolid), Eduardo Domínguez Gómez (Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana), María de C. de Almeida (Brasil, Universidad Federal del Río Grande del Norte), Nadir Aziza (Marruecos, Cátedra de estudios euro-mediterráneos), Edgar de A. Carvalho (Brasil, Universidad Católica de Sao Paulo), Carlos Garza Falla (México, UNAM), Rigoberto Lanz (Venezuela, Universidad Central), Carlos Mato*

*"El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido.../... Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros.../... Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones:.../...*

*El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.*

*En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global.../...*

*La mente humana, como decía H. Simon, es un G.P.S., «General Problems Setting and Solving». Contrario a la opinión difundida de que el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular.*

*El conocimiento, buscando su construcción en relación con el contexto, con lo global, con lo complejo, debe movilizar lo que el cognocente sabe del mundo. François Recanati decía: «La comprensión de los enunciados, lejos de reducirse a una mera y simple decodificación, es un proceso no modular de interpretación que moviliza la inteligencia general y apela ampliamente al conocimiento del mundo». De esta manera, existe correlación entre la movilización de los conocimientos de conjunto y la activación de la inteligencia general.*

*La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla."*

Así, a la pregunta original que nos hicimos: de saber si la institución, en sus procesos académicos, en los cuales está actualmente involucrada, tiene el derecho de representarse a un estudiante ideal desde el cual modelizar sus planes futuros de estudio: no sólo contestamos que sí, sino que agregamos que es su deber partir, no del estudiante promedio con sus debilidades, sino de un modelo ideal, no para, como lo hemos demostrado, desde las teorías educativas y lingüísticas y sus respectivas prácticas, olvidarse del estudiante real, sino, todo lo contrario, para prever y fomentar el mejoramiento estudiantil, mediante técnicas de aprendizaje más

---

*Fernández (Uruguay, Universidad de la República), Raúl D. Motta (Argentina, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, Universidad del Salvador), Darío Múnera Vélez (Colombia, ex-Rector Universidad Pontificia Bolivariana), Sean M. Keliy (Canadá, Universidad de Ottawa), Alfonso Montuori (USA, Instituto Californiano de Estudios Integrales), Helena Knyazeva (Rusia, Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias), Chobei Nemoto (Japón, Fundación para el apoyo de las artes), İonna Kuçuradi (Turquía, Universidad Beytepe, Ankara), Shengli Ma (China, Instituto de Estudios de Europa del Oeste, Academia China de Ciencias Sociales), Marius Mukungu-Kakangu (Zaire, Universidad de Kinshasa), Peter Westbroek (Holanda, Universidad de Leiden)."*

performantes, más especializadas, y de mayor nivel, que, en vez de obviar los problemas silenciándolos por negación, decide enfrentarlos para buscar cómo solucionarlos.

Una forma, que es la que hemos venido tratando en la presente Ponencia, es, aunque más que un plan o una metodología de trabajo sea la premisa ideológica necesaria a la implementación de los mismos, es la creación de un modelo perfecto de estudiante desapegado de las circunstancias y los problemas momentáneos, desde el cual plasmar propuestas educativas no sólo de reproducción y de convivencia con las dificultades del medio, de los retrasos educativos de los sistemas secundario y universitario que venimos arrastrando, sino de reestructuración y mejoramiento por problematización (es decir, concientización de los problemas) y acumulación de competencias en forma, por así decir, centrípeta (desde fuera hacia dentro: desde lo que se sabe en el mundo funciona mejor hacia dentro, desde los grandes Maestros y las obras significativas que, se supone, tienen que enseñarnos dándonos ejemplos, si, como el lector ideal de las teorías lingüísticas citadas, sabemos leerlos correctamente).

Por lo que terminaremos conformándonos con la máxima de José Martí<sup>33</sup> (1882): "*Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en tí.*"

---

<sup>33</sup>José Martí, *Ismaelillo*, 1882, "Prólogo".