

# La emancipación intelectual en la sociedad digital: *El maestro ignorante* de Rancière en nuestros días

Intellectual Emancipation in The Digital Society: The Rancière's Ignorant Schoolmaster Nowadays

**Esteban Romero Frías (Universidad de Granada, Medialab UGR)**  
erf@ugr.es

**Carlos Magro Mazo (Istituto Europeo di Design Madrid)**  
carlos.magromazo@gmail.com

## RESUMEN

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière cuestiona el modelo de transmisión de conocimiento entre maestro y discípulo. El dúo Rancière-Jacotot impugna la explicación como recurso educativo, redefiniendo el papel de los actores en el proceso. Por un lado, el maestro deja de ser un mediador entre texto y alumno para convertirse en una especie de facilitador. Por el otro, el estudiante deja de ser una inteligencia ignorante necesitada de asistencia para convertirse en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Nuestra propuesta supone una relectura de *El maestro ignorante* en el contexto de la sociedad digital. El discurso emancipador de Rancière adquiere nuevos matices y sentidos en el conjunto de problemáticas actuales; entre ellas, la "crisis" de los expertos y el papel de la autoridad en el espacio digital, las propuestas de aprendizajes autónomos, el proceso de desintermediación, el cambio de roles de los maestros y de las instituciones educativas, y de manera especial, la cultura *maker*.

Esta nueva lectura se pone en contexto con las aportaciones de John Dewey, Jean Piaget (constructivismo), Jerome Bruner (aprendizaje por descubrimiento) o Seymour Papert (construccionismo), entre otros.

**Palabras clave:** Rancière, Jacotot, emancipación, pedagogía digital, sociedad digital, educación.

## ABSTRACT

In *The Ignorant Schoolmaster*, Jacques Rancière question the knowledge transmission model from schoolmaster to student. Rancière/Jacotot challenged explanation as an educational method and redefined the role of the actors in the educational process. On one hand, the schoolmaster cease to be mediator between text and student to become facilitator of learning; on the other hand, student is not anymore an ignorant intelligence to become the main character of his/her own learning.

Our paper makes a new reading of *The Ignorant Schoolmaster* in the light of digital society. The emancipatory message of Rancière shed new light on current problems: such as, "crisis" of the experts and role of authority in the digital sphere, autonomous and lifelong learning approaches, disintermediation process in Internet, change of educational institutions and schoolmasters' roles, and *maker* culture.

This new approach to Rancière's book is put in context with the works of John Dewey, Jean Piaget (Constructivism), Jerome Bruner (Discovery learning) o Seymour Papert (Construccionism), among others.

**Keywords:** Rancière, Jacotot, emancipation, digital pedagogy, digital society, education.

## Introducción

“Hace falta una educación que enseñe sin querer enseñar.”  
Claudio Magris

Podemos conectar la cita de Claudio Magris con estas palabras de William Ospina (2012: 40) quien en su *Carta a un maestro desconocido* escribía: “La educación sería más fácil si no creyera estar llena de respuestas...La educación no debe consistir tanto en llenarnos de certezas como en orientar y alimentar nuestras búsquedas. Nada debería ser definitivo, todo debería estar en discusión”.

En las palabras de Magris y Ospina resuena la voz del pedagogo francés Jacques Jacotot y de su atento lector Jacques Rancière. La frase de Magris nos trae inmediatamente a la memoria el “se puede enseñar lo que se ignora” (Rancière, *El maestro ignorante*: 56), recordándonos la experiencia de ese maestro francés exiliado en Bélgica que descubrió azarosamente que podía enseñar a sus alumnos sin explicarles nada y que les mostró su capacidad de aprender por sí mismos. Jacotot llevó a cabo una involuntaria invitación a emplear de forma autónoma su inteligencia allá donde su magisterio no podía alcanzar, “alimentando sus búsquedas” como señala Ospina. Improvisando un modelo que no requería de explicaciones, ni de respuestas, ni de certezas y que posteriormente Jacotot puso por escrito en *La enseñanza universal. La lengua materna*. Podríamos decir que el azar llevó a Jacotot a afirmar, Cesare Pavese (2001) *avant la lettre*, que las “lecciones no se dan, se toman”.

La educación, entendida como un producto cerrado, empaquetado, previsible, medible como si de un proceso de calidad de fabricación industrial se tratara, no sólo no responde a la realidad del aprendizaje humano sino que además no se ajusta a las necesidades educativas de nuestro tiempo. Una amplia mayoría de voces coincide hoy en que los trabajos que sobrevivirán en un par de décadas estarán basados en buena medida en el conocimiento, la creatividad y la innovación. Pero ¿y si no fuera así? Nada cambiaría, dado que, salvo que creamos en visiones distópicas como las esbozadas en *Fahrenheit 451*, nuestra humanidad se refuerza precisamente a través de estos valores, propios del quehacer humano. La educación, vista como un proceso abierto en el que el protagonista es el aprendiz, constituye una aspiración de nuestro sistema educativo desde hace décadas: aprender a aprender, educar en competencias, aprender a lo largo de la vida, etc. Con independencia de los objetivos políticos últimos que los justifiquen, son enfoques que pueden apoyar un profundo cambio hacia una mayor autonomía del aprendizaje y, por qué no, hacia una mayor emancipación intelectual, en la línea, de lo que señalara Rancière hace unas décadas.

El actual contexto histórico se caracteriza por una aceleración en la producción de conocimiento, por la generación masiva de información y por el protagonismo cada vez mayor de las tecnologías digitales. Tecnologías de empoderamiento y libertad, sin duda, pero también de control y vigi-

lancia. Es en este marco en el que recontextualizamos la experiencia de Jacotot y la lectura que de este realiza Rancière. Nos remontaremos a los primeros años del siglo XIX para volver después a este comienzo de siglo XXI. Un viaje de 200 años para revisar críticamente las nuevas manifestaciones de autonomía, aprendizaje y empoderamiento ciudadano en la sociedad digital. Una llamada, la de la emancipación intelectual, más necesaria y alcanzable que nunca desde los retos de nuestro tiempo y las posibilidades que los medios de producción de conocimiento nos ofrecen hoy.

### **El reencuentro con la historia de Jacotot**

Regresamos a 1818.

En 1818, la casualidad hizo que un maestro francés exiliado descubriera que se podía enseñar lo que no se sabía, nos dice Jacques Rancière en *El maestro ignorante*. Jacotot bautizó su método como *La enseñanza universal*.

“Creo que Dios ha creado el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro. Hace falta aprender algo y relacionar todo el resto con eso, según este principio: Todos los hombres tienen una inteligencia igual. Aquel que no se cree capaz de enseñar lo que no sabe a su hijo aún no me ha comprendido.” (Jacotot, 2008: 23).

Lo que sucedió fue fruto del azar. Lo que ocurrió fue la consecuencia de una situación concreta, de un contexto que hizo imposible que Jacotot pudiera aplicar la pedagogía tradicional, el método que normalmente utilizaba con sus alumnos. Jacotot era un maestro progresista, un hijo de la Ilustración y la Revolución. Estaba lejos de ser el típico “maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social” (Rancière, 2003: 9). Hasta ese momento,

“había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacerlos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia” (Rancière, 2003: 6).

Sabía que lo

“esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndoles, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo” (Rancière, 2003: 7).

Pero la vuelta al trono de los Borbones en Francia hizo que Jacotot tuviera que exiliarse a Flandes y el exilio le llevó a tener que explicar literatura francesa a un grupo de alumnos flamencos en Lovaina que solo hablaban neerlandés y desconocían por completo el francés. Él, por su parte, no sabía nada de neerlandés. Se percató entonces de la dificultad de su tarea. Se dio cuenta de que no podía hacer como los otros maestros o como él mismo había hecho siempre. El que sus alumnos no entendieran el francés y que él no supiera hablar en flamenco impedía que pudiera explicarles nada y por tanto le inhabilitaba como maestro. Ni siquiera podía actuar “a la manera de estos pedagogos reformadores que, como el preceptor del *Emilio*, extravían a sus alumnos para guiarlos mejor y balizan con astucia un recorrido de obstáculos que es necesario aprender a cruzar por uno mismo” (Rancière, 2003: 10).

El azar desafiaba así su larga experiencia y ponía en cuestión la base de todas las pedagogías: la explicación. Sin un lenguaje común no había manera de explicar porque no había manera de hacerse comprender. Lo que impedía de hecho toda pedagogía. Si Jacotot tenía aún una función que desempeñar como maestro ésta no podía basarse en explicar a sus alumnos sus conocimientos.

“La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz. Y, al mismo tiempo, había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del atontamiento pedagógico” (Rancière, 2003: 10).

La solución que encontró fue providencial. Recurrió a una edición bilingüe francés-neerlandés del *Telémaco* de Fenelón (un texto usado por entonces para la enseñanza de lenguas) y pidió a sus alumnos, por medio de un traductor, que se aprendieran el libro de memoria y escribieran un resumen con la ayuda de la traducción. Jacotot se sorprendió cuando al cabo de un tiempo descubrió que sus alumnos habían aprendido a hablar y a escribir en francés sin necesidad de sus explicaciones. “Aprendieron solos y sin maestro explicador”, (Rancière, 2003: 10). Aprendieron de manera autónoma, cada uno con los medios que tenía a su disposición, de forma personal. Nada sabemos, eso sí, de cómo lo hizo cada uno, de qué vericuetos siguió el aprendizaje de cada alumno. Tampoco sabemos si trabajaron cooperativamente entre sí. Jacotot convirtió en virtud sus limitaciones: por azar halló las claves de un método de aprendizaje que enfrentaba a cada uno con sus limitaciones pero que sacaba lo mejor de cada cual para superarlas.

El resultado, sorprendente, es que al cabo de unas semanas todos habían aprendido francés.

“La inteligencia que les hizo aprender el francés era la misma con la que aprendieron la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando” (Rancière, 2003: 10).

## **Lecturas pedagógicas de una incompreensión forzada**

¿Para qué sirven entonces las explicaciones? ¿Para qué sirven si se puede aprender sin ellas?, se pregunta Rancière en el prólogo al libro *La enseñanza Universal. La lengua Materna* de Jacotot (2008: 13). Y su respuesta es contundente:

“las explicaciones no sirven para enseñar al alumno lo que no podría aprender sin ellas; sirven para enseñarle que no podría aprender sin ellas, sirve para enseñarle su propia incapacidad”.

Explicar algo a alguien es demostrarle que no puede entenderlo por él mismo. Jacotot había roto, sin querer, con la lógica de toda la pedagogía que busca acortar la brecha entre el que sabe y el que no sabe mediante la transferencia de conocimiento, bien a través de la explicación bien a través del método socrático. Había roto, insistimos, la lógica de todas las pedagogías. Había acabado con el mito de la pedagogía, un mito que divide al mundo en dos, los sabios y los ignorantes. “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (Rancière, 2003: 8).

Con el nuevo método no había habido transferencia de conocimiento. Nada había transmitido Jacotot a sus alumnos de sus conocimientos previos. Aprendieron solos, de manera autónoma pero eso no quiere decir que aprendieran sin maestro. Jacotot no rechaza la figura del maestro, él mismo es uno, sino que reconoce el papel distinto que este ha de desempeñar en el proceso. No el de un suministrador de contenidos a través de explicaciones y sí el de un facilitador que les enfrenta a solas con el texto, que les hace sobrevivir dentro de un círculo de posibilidades acotadas. El maestro, por tanto, es necesario. Al menos, en un nivel de mínima intervención, para decir a sus alumnos que pueden hacerlo, que pueden aprender solos. El maestro se convirtió en la chispa que encendió la mecha del aprendizaje y les empujó a interpretar por sí mismos el texto que tenían delante. Eso sí. Sus alumnos querían aprender. Sin su propia voluntad nada hubiera sucedido. La voluntad, un concepto que en la últimas décadas ha sido cuestionado y reemplazado en muchos casos por el de *motivación* (Marina, 1997), fue y es determinante.

Los maestros Rancière/Jacotot nos interpelan a redefinir tanto la función del maestro como la del alumno. Ninguna de las dos figuras volverá a ser la misma. Señala Biesta (2011) que la figura del maestro se despoja de su aura de inteligencia superior para convertirse en una voluntad: una voluntad que exige el esfuerzo del estudiante, lo verifica y lo acompaña desde el esfuerzo de su propio aprendizaje. En último término, podríamos hablar de pares, de iguales que se acompañan en un proceso de aprendizaje continuado, vital, único pero que también puede ser compartido. Es quizá esta dimensión cooperativa la que no aparece tan clara en la visión de Rancière/Jacotot con la importancia central que hoy día le otorgamos.

Jacotot pronto se atrevió a enseñar cosas que no sabía y a enunciar su propuesta más arriesgada e interesante: se puede enseñar lo que no se sabe. Se puede ser un *maestro ignorante*. Su método de la libertad era un método de la voluntad. El que quiere puede. Hoy hablaríamos de *empoderamiento*. De estudiantes que son capaces de apropiarse de su propio aprendizaje, de los medios de adquisición, producción y transferencia de conocimiento. Estudiantes que se liberan de la dependencia del maestro explicador.

Esta experiencia pedagógica llevaba así a una ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sustenta sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero, en realidad, no había nada que comparar. La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. Y aprender más o menos rápido el francés es, en sí mismo, una cosa de poca transcendencia. La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual (Rancière, 2003: 12).

Aunque para Jacotot no se trata exactamente de un método:

el maestro no debe hacer nada; el método no es nada; él reside en la naturaleza de la inteligencia humana que ha sido creada capaz de instruirse sola y sin maestro explicador. No hay nada que examinar, nada que juzgar en este método; sólo se pueden ver, examinar y juzgar los resultados (Jacotot, 2008: 292).

Consiste tan sólo en una manera de hacer, como desarrolla en su *Exposición razonada del método de la enseñanza universal*, alejada de lo que hasta ese momento (y después) se había hecho. Y así lo explica en su libro (*Enseñanza Universal. Lengua materna*: 25): “Me propongo exponerles la marcha que es preciso seguir para adquirir conocimientos sin mucho esfuerzo y con economía de tiempo”. Para Rancière, por su parte, la experiencia de Jacotot es algo más. Había dejado de ser un maestro embrutecedor para convertirse en un maestro emancipador. Alguien que emancipa, nos da, “no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya” (Rancière, 2003: 25).

Jacotot inquietó al mundo académico de su época al señalar, como apunta Rancière, que, desde la proclamación de la igualdad radical de las inteligencias y desde la emancipación intelectual de las clases más bajas, en principio “desprovistas” de conocimiento, el ignorante era capaz de ha-

cer que otro ignorante pudiera acceder a ese conocimiento sin necesidad de un intermediario que se lo transmitiera sino en diálogo directo con las fuentes (Simons, Masschelein y Larrosa, 2011).

Para Rancière el fin último no es la igualdad sino justamente su punto de partida. Su “radicalidad” consistió no en buscar la igualdad de las inteligencias por medio de la educación sino partir de ésta, la igualdad, como premisa inicial de su pedagogía: “si he comenzado por dar a entender que supongo una inteligencia igual en todos los hombres, mi proyecto es sostener esta tesis contra lo que sea.” (Jacotot, 2008: 26).

Insistimos, para Jacotot, su método es “solo” eso. No pretende ser, ni busca en ningún momento demostrar una teoría pedagógica. Es una experiencia. Es un hecho. Algo que funciona. “Sepan un libro y relacionen a él todos los otros”. Así de sencillo y de complejo a su vez.

El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir, la desigualdad, que pretende suprimir (Rancière en el Prólogo de *La Lengua Materna* de Jacotot, 2008: 14).

Para entender *El Maestro ignorante* en su justa dimensión debemos partir de la constatación de que no se concibe como un libro sobre pedagogía, sino como una obra sobre la democracia, igualdad y educación. Un libro que no cuestiona tanto el rol de la escuela, a pesar de considerar a la instrucción pública como el “medio de igualar progresivamente la desigualdad” o “desigualar indefinidamente la igualdad” (Rancière, 2003: 71), como la deriva de nuestra sociedad que, haciendo de la igualdad un fin, refuerza la desigualdad. El libro hay que interpretarlo en el contexto y el momento histórico en el que está escrito, la Francia de los años 80 del siglo XX. Rancière utiliza el libro y a Jacotot para introducirse en el debate educativo de esos años. Y lo hace oponiéndose tanto a la postura del maestro tradicional, representada por figuras como Jean-Claude Milner, como a la postura defendida por el sociólogo Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1981).

*El Maestro ignorante* es un libro sobre la emancipación intelectual, al tiempo que nos alerta sobre nuestra sociedad pedagogizada, del peligro de vivir bajo una gran maquinaria de la explicación. Es una crítica a un mundo dominado por autoproclamados expertos que ignoran otros saberes, otros conocimientos y otras voces. Una sociedad dominada por “poderosos” que actúan como pedagogos para explicarnos lo que no sabemos. Un mundo dividido en dos: los que tienen y los que no tienen, los expertos y los legos, los que saben y los que no saben.

### **Rancière y las pedagogías progresistas**

Sin ser un libro pedagógico, como hemos dicho, y como el propio Rancière ha defendido, *El maestro ignorante* lanza un potente mensaje que sólo en apariencia atenta contra el sentido común que impera en nuestro sistema educativo. Su lectura nos cuestiona el papel de la escuela, el rol

de los docentes y el de cada uno de nosotros como aprendices. Desde esta posición nos hace pensar en iniciativas como la de la Escuela Nueva, la Escuela de Summerhill, la Escuela Freinet, en las escuelas experimentales de los años 70 y en los pedagogos progresistas como John Dewey, Francisco Giner de los Ríos o Maria Montessori. Su lectura nos invita a dialogar con el Paulo Freire de la *Pedagogía del oprimido* y de la *Pedagogía de la autonomía*, obras en las que el autor manifiesta que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004: 47). *El maestro ignorante* se relaciona también de manera especial con las teorías de la desescolarización propuestas hace justo ahora 40 años por el Círculo de Cuernavaca, el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), por Iván Illich (1985), Everett Reimer, Paul Goodman y John Holt (2004).

*El maestro ignorante* de Jacotot/Rancière nos recuerda, a pesar de las diferencias que el propio Rancière se encargó de hacer visibles en su libro, las pedagogías progresistas y las pedagogías constructivistas y centradas en el alumno de la primera mitad del siglo XX. Nos invita a leer la experiencia de Jacotot con la mirada de Jean Piaget y el constructivismo:

la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores (Piaget, 1984).

o de Jerome Bruner y su *Discovery Learning*. Nos interpela a confrontarlo con las pedagogías críticas y las pedagogías digitales. Algunas de sus afirmaciones “saber no es nada, hacer lo es todo” (Jacotot, 1849: 52) o “el que quiere, puede” (Jacotot, 1849: 29) nos hacen pensar inmediatamente en quienes en los años 80 del siglo XX empezaron a pensar en las pedagogías mediadas por lo digital como Seymour Papert y Alan Kay.

La obra que nos ocupa parece cobrar nueva vida en nuestro actual contexto digital. Un contexto y una cultura que han cuestionado la idea de autoridad, el quién y el cómo se produce y transmite el conocimiento; que nos ha hecho preguntarnos sobre el significado y el alcance del saber experto. Un contexto en el que se están constantemente redefiniendo los roles, rediseñando los procesos y los actores de la intermediación. Su lectura nos remite también a la pedagogía líquida (Laudó, 2010), a las pedagogías participativas de Rheingold, a las pedagogías mínimamente invasivas de Sugata Mitra, a las escuelas libres, al *homeschooling*, al *unschooling*, al aprendizaje invisible, a la educación expandida (VV.AA 2012) y a las pedagogías del procomún (Lafuente y Lara, 2012).

### **Aprender es crear, enseñar es liberar**

“Educar no es adquirir competencias, transmitir conocimientos ni escolarizar pensamientos”, escribe Marina Garcés en una obra (2015: 75)

en donde sostiene que pensar es aprender a pensar y que “dar a pensar, enseñar a escribir, es indicar que ha quedado algo por pensar, que ha quedado algo por escribir” (2015: 76). Enseñar es dar(nos) a pensar, “frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al formateo de las mentes de la esfera mediática, frente al consumo acrítico de ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para ponernos a pensar” (Garcés, 2010). Educar es favorecer el desarrollo de nuestras potencialidades de manera que seamos capaces de valorar y participar en el mundo que nos ha tocado vivir, algo que se consigue yendo más allá de la mera instrucción y de la acumulación de saberes concretos y aislados (Martín Gordillo, 2015).

Ya en 1905, John Dewey criticaba “la pasividad de actitudes, la masificación mecánica de los niños y la uniformidad en el programa escolar y en el método” (Dewey, 2009: 73). Las ideas, decía, son también resultados de la acción y reclamaba cambios importantes para la educación de su tiempo. Y muchos años después, Paulo Freire (2005: 79) nos recordaba que “sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta”.

Aprender es construir. El fin de la educación, sostiene Rancière, es construir una sociedad de emancipados, de artistas que hacen,

hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos (Rancière, 2003: 41).

Además todos somos potencialmente artistas,

cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteamiento; no se limita a ser hombre de oficio sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a experimentar sino que busca compartir. El artista tiene necesidad de la igualdad así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad (Rancière, 2003: 41).

El aprendizaje no es solo una cuestión transmitir información, sostiene Resnick (2002: 33):

No se trata de verter información en la cabeza de nuestros alumnos. Al contrario, aprender es un proceso activo. Construimos nuestro entendimiento del mundo mediante la exploración activa, la experimentación, la discusión y la reflexión.

En los años setenta del siglo pasado, los primeros ordenadores personales fueron vistos como la palanca necesaria para el cambio educativo. La herramienta que iba a permitir, por fin, incorporar las pedagogías activas que se habían ido definiendo en la primera mitad del siglo XX. Los computadores personales nos iban a permitir, por fin,

ir más allá de la educación tradicional basada en la transmisión de datos y hechos para animar a los niños a observar el comportamiento del mundo real por ellos mismos. Hacer que profesores y padres vieran en éstos a seres que piensan y toman decisiones y no meros recipientes de información (Kay, 1972).

Seymour Papert (2005) afirmaba que “la razón del fracaso de la educación progresiva fue la falta de una infraestructura tecnológica para un genuino y profundo aprender haciendo” y sostenía que “uno de los papeles que la tecnología digital ha de jugar en la educación es darle una segunda oportunidad a la educación progresiva.”

Hubo un tiempo en el que pensamos incluso que introducir tecnología en el aula, supondría que ésta sería utilizada y que al ser utilizada, entonces, transformaría la educación. Una visión excesivamente *naïf* y determinista, resultado de una noción simplista que veía la tecnología casi exclusivamente como un vehículo hacia la eficiencia (Gross, 2015). La realidad es que las tecnologías todavía deben cambiar las formas tradicionales (TICSE, 2011) de enseñanza que han marcado las aulas durante años. A pesar de que las tecnologías se han incorporado en las clases, su impacto es menor del esperado produciendo en muchos casos el fortalecimiento de enfoques tradicionales a través de nuevos medios instrumentales (Cuban, 2015).

### **Una aproximación a las pedagogías digitales**

Recogemos toda esta tradición para abordar las pedagogías digitales. En el contexto de la Sociedad Red (Castells, 2009) caracterizada por el auge de Internet y las tecnologías digitales nos hemos visto obligados a ir más allá de los modelos pedagógicos que eran resultado de una aplicación puramente instrumental de la tecnología a la educación a través de los *Learning Management Systems* (Morris, 2013), entre otras aproximaciones empobrecedoras del fenómeno digital en la educación. Las pedagogías digitales son aquellas que, como manifiesta Gros (2015) afrontan el reto de ofrecer respuestas para abordar las oportunidades educativas del Internet. Se han realizado diversas propuestas en esta línea: conectivismo (Downes, 2012), pedagogía digital (Aparici, 2009), e-pedagogía (Mehanna, 2004), pedagogía red (Suárez, 2014), entre otros intentos (Fullan y Langworthy, 2013). Las pedagogías que intentan pensar lo digital no centran sus discursos en plataformas y herramientas sino en el conjunto de posibilidades, valores y principios que se abren en el nuevo entorno en red. Romero y Suárez (2016, en prensa) subrayan cuatro enfoques del aprendizaje en Internet: cooperativo, público, abierto y experimental.

De estos cuatro enfoques es el último de ellos el que representa una conexión más directa con nuestra relectura de Jacotot/Ranciere. Lo cooperativo es la condición de la participación en red. Pone de relevancia el papel del otro en el aprendizaje conectado. Sin embargo, como se señalaba anteriormente no recibe una atención especial en la experiencia de Jacotot, donde los dos actores principales son maestro y alumno y cada cual

aprende desde su propia autonomía. Lo abierto, desde la consideración del empleo de licencias abiertas para los recursos educativos, y lo público, como la aspiración a conectar el aprendizaje en entornos digitales con el otro, con la esfera ciudadana compartida, no están presentes de forma expresa en la obra. Sin embargo, el enfoque experimental sí parece intrínseco al planteamiento de la *enseñanza universal*, los alumnos encerrados “en el círculo de donde podían salir por sí mismos” (Rancière, 2003: 11), no a través de la inteligencia del maestro sino de su propia exploración, de la prueba y el error, de enfrentarse directamente con el objeto de su aprendizaje. El maestro como tal no utiliza ningún método sino que facilita, obliga a los alumnos a que ellos desarrollen sus propios métodos.

La actual cultura digital nos ha ayudado justamente a actualizar el concepto de experimentación en los discursos académicos y educativos. En Internet los usuarios están llamados a convertirse en productores de tecnología y en agentes transformadores de la red en su conjunto. Castells (2001: 28) señala que, en la denominada Galaxia Internet, la dinámica de generación y apropiación de conocimiento se corresponde con un proceso de “learning by producing”. George Couros afirma a su vez que: “Learning is creation, not consumption. Knowledge is not something a learner absorbs, but something a learner creates”.

En esa misma línea podemos situar el pensamiento del pedagogo John Holt (2004), que en su libro *Instead of education* hacía un llamamiento a favor del aprender haciendo frente al aprendizaje ajeno a la vida activa y movido por la coacción del profesor que establece el sistema educativo. De un modo similar se expresaba Thoreau (2013: 55) en su obra *Walden*: “¿Cómo podrían aprender mejor a vivir estos jóvenes si no es realizando el experimento de la vida?”.

Un aprendizaje basado en el hacer, en el crear, es inevitablemente un aprendizaje abocado al error, al extravío, un aprendizaje libre y valiente que considera la equivocación como una forma más de aprendizaje. Un experimento en el sentido y la práctica de Thoreau. “Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando” (Rancière, 2003: 10). Una pedagogía de la explicación aboca a una lógica de lo correcto y lo incorrecto. Hay una exigencia de exactitud, de infalibilidad, pues la respuesta se mide en función de un patrón previamente establecido, el que establece la inteligencia del maestro. La puesta en valor del error como forma de aprendizaje, la orientación a la acción frente a la reflexión puramente teórica, la experimentación y desarrollo de prototipos viables son principios en los que hoy se basan metodologías, como el *Design Thinking* que justamente se adaptan a la época de transformación continuada en que nos encontramos (Brown, 2008).

Este discurso, que podría considerarse aparentemente antipedagógico, conecta con la lectura que Rancière hace de Jacotot en su libro. La experimentación, sin lugar a dudas alimentada por las dinámicas de lo abierto y lo cooperativo, adquiere una especial significación en ámbitos que podrían resultar aparentemente más lejanos a este método propio de las ciencias puras y aplicadas. Nos referimos a la experimentación en las

ciencias sociales y humanidades y, de forma particular, en las denominadas Humanidades Digitales. Como apuntan Romero y Suárez (2016) refiriéndose a una pedagogía digital, se concibe “el proceso de aprendizaje como un laboratorio de experimentación, mediante la realización de proyectos, la construcción de artefactos, la puesta en valor del fallo y del error como parte del trayecto hacia la mejora”.

El aprendizaje autónomo y creativo que preconiza Jacotot en su enseñanza universal encuentra en nuestros días referentes directamente vinculados con la esfera digital: la figura de los *hackers* y de los *makers*. Podríamos decir que ambas comparten el rechazo a una lógica de la intermediación para el acceso al conocimiento y que reivindican los valores de un pensamiento creativo y claramente orientado a la acción.

### **Ética *hacker* y cultura *maker***

Apuntamos finalmente las conexiones que nuestra lectura de Rancière establece con dos elementos clave de la cultura digital de nuestros días: el *hacker* y el *maker*. *The New Hacker Dictionary* (Raymond, 1996) proporciona varias acepciones del término *hacker*. La primera de ellas lo define como “A person who enjoys exploring the details of programmable systems and how to stretch their capabilities, as opposed to most users, who prefer to learn only the minimum necessary”. Si continuamos desgranando los posibles significados son varias las características que nos interesan en su acepción vinculada a la programación: el entusiasmo (en ocasiones obsesivo por el trabajo) y la orientación a la acción frente a la teorización. El término *hacker* también se emplea de forma general para referirnos al experto o aficionado en un tema o a aquella persona que disfruta afrontando retos intelectuales de forma creativa.

Los hackers son protagonistas del movimiento de software libre que surgió a principios de los años 80 de la mano de Richard Stallman (2002), creador del sistema UNIX. La lucha del software libre contra el software privativo, de código cerrado, imposible de copiar, compartir y mejorar por los usuarios, representa una propuesta que en última instancia constituye una ética alternativa de lo público y del trabajo.

Sobre la ética del trabajo, de la creación y del aprendizaje que se encuentra en la base de este movimiento, Himanen (2003) desarrolló hace unos años el concepto de la ética del hacker. Una ética que toma como referencia la tradición académica y que gira sobre los siguientes valores:

- Una búsqueda de la pasión en el trabajo.
- Una organización libre del tiempo y las tareas.
- Una creación de valor colectiva, entre iguales, y para la colectividad.
- Un acceso libre al resultado de su trabajo.
- Una participación social activa.
- Un compromiso social aportando y recibiendo beneficios de la comunidad.
- Un desarrollo personal a partir de la creatividad en sus acciones.

La figura del *hacker* expandida al ámbito de la creación de artefactos físicos empleando tecnología da como resultado la figura del *maker*.

El desarrollo de las comunidades *hacker* y *maker* se basa justamente en el trabajo entre iguales desde la búsqueda y la experimentación. Estamos ante un caso que podría abordarse desde el planteamiento de la igualdad de inteligencias con el que Rancière nos desafía. Se trata de una vía para explorar con más detenimiento en futuros trabajos.

### **Preguntas finales**

El objetivo que nos propusimos al releer *el Maestro ignorante* era reflexionar sobre las implicaciones del planteamiento Rancière/Jacotot en el marco de la sociedad digital de nuestro tiempo. La pregunta que formulamos es si Jacotot (o Rancière en *El maestro ignorante*) nos ayuda a pensar mejor en las pedagogías que necesitamos para nuestra sociedad en red. ¿Podría ser el maestro emancipador una buena referencia para el nuevo paradigma digital? ¿Hasta qué punto la lectura de Rancière desde la perspectiva de la cultura digital nos puede ayudar a pensar en un nuevo modelo educativo?

¿Quién no puede estar de acuerdo con el genial revolucionario exiliado cuando afirma que todos los hombres tienen la misma inteligencia y que la función de la educación es antes que nada emanciparnos?, se preguntaba Alejandro Piscitelli (2009) hace unos años. ¿Quién no va a estar de acuerdo con la afirmación de Jacotot de que la instrucción, al igual que la libertad, no se da sino que solo se puede tomar? ¿Quién no puede estar de acuerdo con la idea de que la educación no consiste en confirmar una incapacidad sino, a la inversa, en forzar una capacidad que se ignora que se tiene?

## **Bibliografía**

Aparici, Roberto (2009). "Pedagogía digital". *Educação & Linguagem*, 12(19): 80-94.

Biesta, Gert (2011). "Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a quiénes enseñamos?", en G. Cornelisen, J. Larrosa Bondía y J. Masschelein (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila Editores. Colección: Educación: Otros lenguajes. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Brown, Tim (2008). "Design thinking". *Harvard business review*, 86(6): 84.

Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Cornelissen, Goele (2011). "El papel público de la enseñanza: mantener la puerta cerrada", en Simons, M; Masschelein, J & Larrosa, J. eds. (2011) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 41-73).

Couros, George (2012). "Create, Innovate, and Voice" (11 diciembre 2012). Disponible en <http://georgecouros.ca/blog/archives/3528>

Cuban, Larry (2015). "The Lack of Evidence-Based Practice: The Case of Classroom Technology (Part 1)" (5 febrero 2015). Disponible en <https://larrycuban.wordpress.com/2015/02/05/the-lack-of-evidence-based-practice-the-case-of-classroom-technology-part-1/>

Dewey, John (2009). *Democracia y Escuela*. Editorial Popular.

Downes, Stephen (2012). "Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks". *Stephen Downes Web*. Disponible en [http://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz y Tierra. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Fullan, Michael, y Langworthy, Maria (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Washington: Collaborative Impact.

Garcés, Marina (2010) “Dar que pensar” (19 noviembre 2010). Zemos 98. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article147>

Garcés, Marina (2015). *Aprender a Pensar. Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.

Martín Gordillo, Mariano (2015). Educar es mucho más que enseñar, es humanizar. Disponible en <http://oei.es/divulgacioncientifica/?Mariano-Martin-Gordillo-Educar-es-mucho-mas-que-ensenar-es-humanizar>

Gros, Begoña (2015). “The Dialogue Between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies”, en Gros, B., Kinshuk, y Maina, M. (eds.) *The Future of Ubiquitous Learning* (pp. 3-23).

Gros, Begoña (2015). “La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes”. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(1): 58-68.

Himanen, Pekka (2004). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Disponible en <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>

Holt, John (2004). *Instead of education: Ways to help people do things better*. Sentient Publications.

Illich, Iván (1985). *La sociedad desescolarizada*. México. Disponible en: [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociedaddesescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf)

Jacotot, Joseph (1849). *Exposición razonada del método de la Enseñanza Universal de J. Jacotot*. Madrid. Disponible en <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/LIBROS/Libro0421.pdf>

Jacotot, Joseph (2008). *Enseñanza universal. Lengua Materna*. Buenos Aires. Disponible en [http://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/Jacotot\\_Lengua\\_Materna.pdf](http://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/Jacotot_Lengua_Materna.pdf)

Kay, Alan C. (1972). *A Personal Computer for Children of All Ages*. Proceedings of the ACM National Conference, Boston Aug. 1972. Disponible en <http://www.mprove.de/diplom/gui/Kay72a.pdf>

Lafuente, Antonio y Lara, Tíscar (2012). “Aprendizaje situados y prácticas procomunales”. *RASE*, 6 (2): 168-177. Disponible en [http://digital.csic.es/bitstream/10261/77531/1/lafuente-lara\\_aprendizajes\\_situados\\_y\\_procomunales.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/77531/1/lafuente-lara_aprendizajes_situados_y_procomunales.pdf)

Laudo Castillo, Xavier (2013). "Internet, pedagogía líquida y emancipación". Barcelona Metròpolis, 88 Dossier "La escuela en la nube). Disponible en: <http://lameva.barcelona.cat/bcnmetropolis/es/dossier/internet-pedagogia-liquida-i-emancipacio/>

Laudo Castillo, Xavier (2010). *La pedagogía Líquida: Fuentes contextuales y doctrinales*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43102/1/XLC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43102/1/XLC_TESIS.pdf)

Marina, José Antonio (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama.

Mehanna, Wassila Naamani (2004). "e-Pedagogy: the pedagogies of e-learning". *Research in Learning Technology*, 12(3): 279-293.

Morris, Sean Michael (2013). "Decoding Digital Pedagogy, pt. 1: Beyond the LMS". Digital Pedagogy Lab. Disponible en: <http://www.digitalpedagogy.com/hybridped/decoding-digital-pedagogy-pt-1-beyond-the-lms/>

Ospina, William (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura*. Random House Mondadori.

Papert, Seymour (2005). Cómo pensar sobre tecnología y aprendizaje (9 marzo 2005). Colombia Aprende. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/printer-72623.html>

Pavese, Cesare (2001). *El Oficio de Vivir*. Seix Barral.

Piaget, Jean (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.

Piscitelli, Alejandro (2009). *Edupunk, el Proyecto Facebook y el Maestro ignorante*. Disponible en <https://ser-dos-entes.wikispaces.com/>

Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona

Raymond, Eric (1996). *The New Hacker Dictionary* (3rd Edition). Cambridge, MA: MIT Press.

Resnick, Mitchel (2002). "Rethinking Learning in the Digital Age", en Kirkman, G. *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford University Press. Disponible en <https://llk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf>

Romero Frías, Esteban y Suárez Guerrero, Cristóbal (2016). "Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: un enfoque de aprendizaje cooperativo, abierto, público y experimental" dentro de libro editado por el Colegio de México (fecha de publicación esperada en 2016).

Simmons, Maarten; Masschelein, Jan y Larrosa, Jorge (eds.) (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila Editores. Colección: Educación: Otros lenguajes. Buenos Aires. Argentina.

Stallman, Richard (2002). *Free Software, Free Society*. GNU Press.

Suárez, Cristóbal (2014). *Pedagogía red*. Cuadernos de pedagogía, 449: 76-80.

Thoreau, Henry David (2013). *Walden*. Errata Naturae

TICSE (2011). “¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas”. Proyecto de investigación. Disponible en [https://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe\\_escuela20-prof2011.pdf](https://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe_escuela20-prof2011.pdf)

VV.AA (2012). *Educación Expandida* (Sevilla, Zemos98). Disponible en [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)

Zambrano, María (1977). *Los intelectuales en el drama de España*. Madrid: Hispamérica.