




Traducir la investigación en aprendizaje: Humboldt, Jacotot y la inteligencia artificial como máximo explicador¹

David Johann Ibáñez Martínez

Universidad del Atlántico (dibanezmartinez@mail.uniatlantico.edu.co)

 <https://orcid.org/0009-0003-6960-4515>

Recibido: 14/02/2026 / Aceptado: 16/03/2026 / Publicado: 13/06/2026

Para citar este artículo:

Ibáñez Martínez, D. J. (2026). Traducir la investigación en aprendizaje: Humboldt, Jacotot y la inteligencia artificial como máximo explicador. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 13(25), 81-95. <https://doi.org/10.63314/AEXEg101>

Resumen

Este artículo emplea el término *traducción* en un sentido filosófico-curricular, no como traslado lingüístico, sino como el tránsito mediante el cual una práctica epistémica (la investigación) se convierte en una experiencia formativa de aprendizaje. El diagnóstico inicial muestra la paradoja de la educación superior contemporánea; el currículo se declara “investigativo”, pero la investigación se gestiona como retórica institucional, indicadores y productos estandarizados, bajo el significante administrativo de la “excelencia” y la lógica de la supercomplejidad. A partir del ideal humboldtiano, *Wissenschaft/Bildung*, libertad académica y saber cómo problema no resuelto, y de su genealogía en Kant, Fichte y Schleiermacher, se reconstruye tanto su potencia normativa como su deterioro histórico (el “mito Humboldt”) y su ambivalencia reproductiva a la luz de Bourdieu. La tesis central sostiene que la traducción efectiva de investigación en aprendizaje depende de una condición pedagógica que Humboldt no tematizó; la ruptura con el “maestro explicador”. Con Jacotot, leído por Rancière, se defiende una pedagogía de emancipación fundada en la igualdad de las inteligencias y en una relación de voluntad a voluntad. Finalmente, se analiza la Inteligencia Artificial como “máximo explicador” y se proponen condiciones curriculares para que no sustituya la indagación, sino que intensifique la verificación, el contraste y la producción intelectual del estudiante.

¹ Este artículo es un producto derivado de las líneas de investigación “Filosofía de la educación” y “Filosofía de las ciencias y tecnologías” del Grupo de Investigación *Intellectus Graecus Latinus* (código GrupLAC COL0030818), radicado ante la Vicerrectoría de Investigación, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Atlántico con el código CH720-CLL2023, así como del semillero de investigación *Adaequatio Rationalis*, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico.



Palabras clave: Humboldt, Jacotot, currículo investigativo, emancipación intelectual, inteligencia artificial

Traduzindo a pesquisa em aprendizado: Humboldt, Jacotot e a inteligência artificial como a ferramenta explicativa definitiva

Resumo

Este artigo emprega o termo *tradução* em sentido filosófico-curricular; não como passagem entre línguas, mas como o trânsito pelo qual uma prática epistêmica (a pesquisa) se converte em uma experiência formativa de aprendizagem. O diagnóstico inicial evidencia uma paradoxo recorrente no ensino superior contemporâneo; o currículo se afirma “investigativo”, porém a pesquisa tende a ser convertida em retórica institucional, indicadores e produtos padronizados, sob o signo administrativo da “excelência” e as pressões da supercomplexidade. A partir do ideal humboldtiano, *Wissenschaft/Bildung*, liberdade acadêmica e saber como problema não totalmente resolvido, e de sua genealogia em Kant, Fichte e Schleiermacher, o texto reconstrói tanto sua força normativa quanto seu desgaste histórico (o “mito Humboldt”) e sua ambivalência reprodutiva à luz de Bourdieu. A tese central sustenta que a tradução efetiva da pesquisa em aprendizagem depende de uma condição pedagógica que Humboldt não tematizou; a ruptura com o “mestre explicador”. Com Jacotot, na leitura de Rancière, defende-se uma pedagogia de emancipação fundada na igualdade das inteligências e numa relação de vontade a vontade. Por fim, analisa-se a Inteligência Artificial como “máximo explicador” e propõem-se condições curriculares para que ela não substitua a investigação, mas intensifique a verificação, o contraste e a produção intelectual do estudante.

Palavras-chave: Humboldt, Jacotot, currículo investigativo, emancipação intelectual, inteligência artificial

Translating research into learning: Humboldt, Jacotot, and artificial intelligence as the ultimate explainer

Abstract

This article uses *translation* in a philosophical-curricular sense; not as linguistic transfer, but as the passage through which an epistemic practice (research) becomes a formative experience of learning. The opening diagnosis highlights a persistent paradox in contemporary higher education; curricula proclaim themselves “research-based,” yet research is often converted into institutional rhetoric, indicators, and standardized outputs, governed by administrative “excellence” and the pressures of supercomplexity. Drawing on the Humboldtian ideal, *Wissenschaft/Bildung*, academic freedom, and knowledge as an unresolved problem, and its genealogy in Kant, Fichte, and Schleiermacher, the paper reconstructs both its normative force and its historical erosion (the “Humboldt myth”), as well as its reproductive ambivalence in light of Bourdieu. The central claim is that translating research into learning depends on a pedagogical condition Humboldt did not theorize; breaking with the regime of the “explainer.” Through Jacotot as reconstructed by Rancière, the article defends emancipatory pedagogy grounded in the equality of intelligences and a will-to-will relation. Finally, it examines Artificial Intelligence as a “maximal explainer” and proposes curricular conditions so that AI does not replace inquiry but intensifies verification, contrast, and students’ intellectual production.

Keywords: Humboldt, Jacotot, research-based curriculum, intellectual emancipation, artificial intelligence

1. Introducción

En el contexto de este artículo el término traducción se emplea desde una perspectiva estrictamente filosófica y curricular. No se refiere al mero traspaso lingüístico entre idiomas, sino a la traslación de ideas, entendida como el tránsito de una práctica epistémica como la investigación hacia una experiencia formativa de aprendizaje. El núcleo del problema radica en identificar las mediaciones institucionales, didácticas y tecnológicas que facilitan o bloquean este proceso, permitiendo que el estudiante traduzca la actividad intelectual ajena en una herramienta de pensamiento propia (Ibáñez Martínez, 2003, p. 2)².

En el discurso contemporáneo de la educación superior, la investigación se ha convertido en un principio incuestionable de legitimación institucional. Planes de estudio, políticas curriculares y procesos de acreditación insisten en presentar a la universidad como un espacio de formación investigativa. Sin embargo, esta centralidad convive con una paradoja persistente; el estudiante rara vez investiga, aun cuando el currículo se autodefine como “investigativo”. Como advierte Readings (1996), la universidad contemporánea ha sustituido su misión cultural por el concepto vacío de “excelencia”³, una unidad de medida puramente administrativa que permite que la investigación sea gestionada sin necesidad de que ocurra una verdadera transformación intelectual (pp. 32-35).

Este fenómeno se comprende con precisión bajo el diagnóstico de Ronald Barnett. En *Claves para entender la universidad*, Barnett sostiene que la institución habita un escenario de supercomplejidad, donde la investigación deja de ser una práctica viva para convertirse en un lenguaje regulado por indicadores y resultados medibles (Barnett, 2002, p. 21). La supercomplejidad implica una transformación donde las instituciones responden mediante la burocratización del saber (Barnett, 2002, p. 146)⁴; la investigación es sometida a lógicas de planificación y control que neutralizan su potencia formativa (Barnett, 2002, pp. 30–33)⁵.

² En la propuesta de rediseño curricular para el programa de filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico de 2003, sostengo que la actualización del currículo debe asumir la investigación como condición estructurante de la universidad contemporánea, en la medida en que orienta el perfil del egresado y organiza la formación alrededor de flexibilidad académica, líneas de investigación y competencias comunicativas.

³ En este contexto, la “excelencia” encaja bien con las necesidades del capitalismo tecnológico. Si un departamento no se ajusta al tipo de excelencia esperado, puede ser eliminado sin que el sistema parezca correr riesgos. El autor señala que esto ha ocurrido con muchos departamentos de clásicas y que podría empezar a ocurrir con filosofía.

⁴ El texto sostiene que uno de los rasgos decisivos de la universidad como organización es la creciente invasión del ámbito burocrático sobre el ámbito académico. Documentos, procedimientos y responsabilidades ya no solo coexisten con la vida intelectual, sino que empiezan a imponer prioridades propias de la gestión. Esto se refleja, por ejemplo, en la proliferación de figuras y estructuras híbridas donde lo administrativo condiciona lo epistémico.

⁵ Como resultado, las identidades académicas deben formarse atravesando fronteras dobles; las de tipo epistémico (relativas a disciplinas, problemas y criterios de verdad) y las de tipo **burocrático** (relativas a unidades, jerarquías, políticas y administración). Además, esas identidades se organizan verticalmente en varios niveles (local, facultad, universidad, nación), sin que uno pueda reclamar un privilegio absoluto sobre los demás.

Esta burocratización tiene consecuencias directas sobre el currículo. Aunque los planes de estudio incorporan la investigación como eje transversal, la pedagogía permanece anclada en un modelo de transmisión. El profesor continúa ocupando el lugar del “explicador autorizado”, mientras el estudiante aprende a reproducir discursos legitimados bajo la forma de productos investigativos normalizados. Biesta (2017) señala que esta tendencia responde a un deseo de “aprendizaje sin riesgo”, donde se intenta eliminar la incertidumbre propia del acto educativo para asegurar resultados predecibles (pp. 18-19). Sin embargo, para Biesta, la educación solo ocurre cuando se asume el “bello riesgo” de la debilidad y la apertura, algo que la estructura administrativa de la investigación intenta clausurar (pp. 169-170).

2. La universidad supercompleja y currículo investigativo.

Barnett advierte que esta contradicción es estructural; la universidad supercompleja se protege de la incertidumbre epistemológica sustituyéndola por marcos normativos que ofrecen la ilusión de control (Barnett, 2002, pp. 138, 164). En este escenario, la investigación se transforma en una retórica institucional que convive con prácticas pedagógicas conservadoras. Se declara una fidelidad formal al ideal de Humboldt, quien postulaba que en la universidad “la ciencia como un problema todavía no resuelto completamente” (Humboldt, 2005, p. 284)⁶, pero se funciona bajo una lógica escolarizada de verdades acabadas.

Frente a esta paradoja, la traducción efectiva de la investigación en aprendizaje exige una reconfiguración radical del rol pedagógico, tal como la formula Joseph Jacotot. El maestro debe renunciar a la explicación y asumir la tarea de obligar la voluntad del estudiante a ejercitar su propia inteligencia (Rancière 2003, p. 25)⁷. Solo bajo esta condición de igualdad radical la investigación recupera su sentido formativo como un acto de descubrimiento propio, resistiendo a la inercia explicadora de la universidad supercompleja.

⁶ En el texto, la ciencia es vista como un problema todavía no resuelto completamente porque se considera que su esencia radica en la búsqueda constante y en el proceso de investigación. Según Humboldt, las instituciones científicas superiores deben tratar la ciencia como algo que nunca podrá ser descubierto en su totalidad, ya que siempre hay nuevos aspectos por explorar y comprender. Este enfoque perpetuo hacia la investigación y el cuestionamiento es lo que mantiene viva la ciencia y evita que se convierta en un conjunto de conocimientos estáticos y acabados. Además, se destaca que la ciencia debe surgir del interior del espíritu humano y estar arraigada en él, lo que implica un proceso continuo de descubrimiento y transformación.

⁷ La afirmación “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión” es un principio central en la obra “El maestro ignorante” de Jacques Rancière. Según el autor, la incapacidad de comprensión no es inherente al alumno, sino que es una ficción creada por el sistema explicativo. Rancière sostiene que la explicación, lejos de ser una herramienta para superar la ignorancia, en realidad refuerza la idea de que el alumno es incapaz de aprender por sí mismo. En su lugar, propone el método de la emancipación intelectual, basado en la igualdad de las inteligencias y en la capacidad de cada individuo para aprender por sí mismo, sin depender de un maestro explicador.

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Al contrario, esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. El explicador necesita al incapaz, no para instruirlo, sino para constituirlo como tal" (...) explicar alguna cosa a alguien es, ante todo, demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. (Rancière, 2003, p. 8)

Esta lógica explica por qué la explicación puede convertirse en el mecanismo central de subordinación pedagógica.

3. El ideal humboldtiano de universidad y su deterioro.

El modelo humboldtiano sigue siendo normativamente potente, pero pedagógicamente incompleto e institucionalmente erosionado. Su fracaso contemporáneo no se debe solo a la burocratización de la universidad, sino a la ausencia de una teoría del acto pedagógico que impida la reinstalación del maestro explicador. En este vacío, la propuesta de Jacotot aparece no como una alternativa externa, sino como la condición pedagógica no pensada del ideal humboldtiano.

Para comprender el alcance de la crisis actual del currículo investigativo, es preciso desentrañar las raíces del modelo de Wilhelm von Humboldt, el cual no surge como un diseño administrativo azaroso, sino como la cristalización pedagógica del pensamiento más avanzado de su época. El modelo de Humboldt está profundamente arraigado en la filosofía clásica alemana.

No es posible entender la *Bildung* sin la influencia de Immanuel Kant, de quien toma el imperativo de la autonomía, definida como la capacidad de la voluntad de ser una ley para sí misma (Kant, 1785/1900, p. 440)⁸ y el “uso público de la razón” como ejes de la mayoría de edad intelectual (Kant, 1784/1900, p. 37⁹). Para Kant, este proceso implica necesariamente el valor de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro ;*Sapere aude!* (Kant, 1784/1900, p. 35)¹⁰, sentando las bases de una formación que no busca la instrucción técnica, sino el despliegue de la libertad racional. Esta autonomía kantiana es la que permite a

⁸ Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst eine Gesetz ist (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) “La autonomía de la voluntad es el estado de la voluntad por el cual esta es una ley para sí misma (independientemente de cómo sean los objetos del querer)”. Todas las traducciones en alemán, francés e inglés que de ahora en adelante aparecen en el texto son de nuestra propia autoría.

⁹ Der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zu Stande bringen. “El uso público de su razón debe ser siempre libre, y solo él puede traer la Ilustración entre los hombres”.

¹⁰ Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (...) Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ “La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro (...) ;Sapere aude! ;Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!”

Humboldt proponer una universidad donde el estudiante no sea un receptor, sino un sujeto capaz de investigar por su propia voluntad.

En Fichte¹¹ la educación no se concibe como instrucción ni como transmisión de saberes, sino como formación moral de la subjetividad. El objetivo educativo es la “formación de un yo completamente nuevo” (Fichte, 1808/2002, p. 56), capaz de orientar su acción conforme a un orden moral vivo y no simplemente memorizado (p. 57). De este modo, la educación aparece como condición de posibilidad de la libertad y de la perfectibilidad humana. También se debe señalar la influencia de la obra de Pestalozzi en el pensamiento de Fichte, en la Carta de 3 de julio de 1807, escribe a su mujer:

Si puedes hacerte con la Obra de Pestalozzi Cómo educa Gertrudis a sus niños, léela. Me ocupo ahora con el sistema pedagógico de este educador y encuentro en él el verdadero instrumento salvador de la humanidad enferma, incluso el único medio para hacer la capaz de entender la doctrina de la ciencia. (Fichte, 1808/2002, p. 34)

La influencia de Friedrich Schleiermacher resulta determinante para comprender este giro. Para él, la universidad debía ser una comunidad de investigación viva (*Gemeinschaft*), distanciándose de la idea de una institución mera transmisora de datos acumulados. Schleiermacher sostiene que el propósito de la educación superior no es que el estudiante “acumule conocimientos”, sino que este “produzca la ciencia por sí mismo”, integrando el proceso de indagación como una forma de vida intelectual. (Schleiermacher, 1808, pp. 18–19, 24).

En este marco, la *Bildung* se concibe como un proceso infinito de autoformación y despliegue de la libertad. Humboldt, marcado por el neohumanismo y la filología clásica, traslada el ideal de la *paideia* griega y la concepción aristotélica del saber cómo actividad (*energeia*) al corazón de la universidad. El conocimiento es, por definición, no instrumental, se busca por sí mismo, no por su utilidad inmediata. Fiel a esta herencia, Humboldt postula que la universidad comienza allí donde el saber se reconoce como un problema “no resuelto del todo” (Humboldt, 2011, p. 285). Mientras la escuela se ocupa de conocimientos cerrados, la universidad habita la incertidumbre.

Sin embargo, en la Alemania actual y en el resto del mundo, este modelo funciona hoy más como un referente identitario y un discurso legitimador que como una descripción fiel del sistema. El historiador Mitchell G. Ash (2006) habla explícitamente del “mito Humboldt”, señalando que las instituciones invocan su nombre mientras operan bajo lógicas gerenciales y competitivas.

In Germany, 'Humboldt' has functioned for at least a century not only as a name for a certain kind of higher education institution, but also as a fundamental component of the

¹¹ Fichte fue, sin duda, junto con Wilhelm von Humboldt y Schleiermacher, uno de los más importantes promotores de la Universidad de Berlín, fundada en 1810, y en reconocimiento a sus méritos fue el primer rector de la misma elegido por votación.

identity of professors, and as a rhetorical resource in higher education policy. (Ash, 2006, pp. 245-246)

(En Alemania, 'Humboldt' ha funcionado durante al menos un siglo no solo como nombre para un cierto tipo de institución de educación superior, sino también como un componente fundamental de la identidad de los profesores y como un recurso retórico en la política de educación superior).

Reformas como el Proceso de Bolonia, la estandarización de títulos (Bachelor/Master) y la evaluación por resultados han erosionado los pilares de libertad académica y unidad docencia-investigación (Ash, 2006, p. 252). En el contexto alemán, esta fractura es evidente; gran parte de la investigación de vanguardia se ha desplazado a institutos extrauniversitarios (como Max Planck, Helmholtz o Fraunhofer), mientras la universidad se ve forzada a asumir funciones de enseñanza estandarizada y masificada.

The claim is that the university is a 'unity of research and teaching'. This sounds fine, but in fact a massive amount of research in Germany today is conducted outside the universities [...] while most teaching at universities has very little to do with research (Ash, 2006, p. 251)

(Se afirma que la universidad es una 'unidad de investigación y enseñanza'. Esto suena bien, pero de hecho una cantidad masiva de investigación en Alemania hoy se realiza fuera de las universidades [...] mientras que la mayor parte de la enseñanza en las universidades tiene muy poco que ver con la investigación)

En los debates públicos actuales sobre la reforma de la educación superior predominan visiones competitivas, simplificadas y recurrentes acerca de lo que las universidades son o deberían llegar a ser. Con frecuencia, esas posiciones se apoyan en relatos igualmente simplificados de la historia universitaria; tanto, que algunas afirmaciones se repiten hasta convertirse en lugares comunes aceptados por actores políticos, autoridades universitarias y también por especialistas en políticas y estudios de educación superior. La investigación histórica, sin embargo, ha cuestionado varias de esas afirmaciones y Ash busca, primero, poner al alcance de lectores no especialistas los resultados más relevantes; y segundo, mostrar qué implicaciones podría tener revisar esos clichés para las discusiones contemporáneas (2006, p. 247).

A esta crisis estructural se suma la crítica de Pierre Bourdieu, quien analiza la universidad humboldtiana como un espacio de reproducción simbólica. Para Bourdieu, la aparente libertad académica y el ideal del saber “desinteresado” encubren mecanismos de distinción que reproducen el capital cultural de las élites. El saber desinteresado nunca es socialmente neutro (1970/1977, p. 5)¹²; la autonomía universitaria, despojada de una vigilancia crítica,

¹² Con ese marco, el texto introduce la sección sobre la doble arbitrariedad de la acción pedagógica. La primera tesis es que toda acción pedagógica, considerada objetivamente, es una forma de violencia simbólica en la medida en que impone un arbitrario cultural mediante un poder arbitrario. El alcance de esta proposición es amplio; no se limita a la escuela, sino que abarca la educación difusa ejercida por miembros “cultivados” de una formación social, la educación familiar y la educación institucionalizada realizada por agentes mandatados por una institución. Además, el análisis aplica

puede terminar legitimando desigualdades bajo la apariencia de un mérito puramente intelectual.

Pour que les plus favorisés soient favorisés et les moins favorisés soient défavorisés, il est nécessaire et suffisant que l'école ignore (...) les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales. (1966, p. 336)

(Para que los más favorecidos sean favorecidos y los menos favorecidos sean desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore (...) las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales).

4. Jacotot y la condición pedagógica de la emancipación

La paradoja es evidente, el modelo que nació para liberar la razón a través de la investigación (Humboldt) ha terminado, en la era de la supercomplejidad, convirtiéndose en una estructura burocrática que gestiona “productos” de investigación. El error de Humboldt fue confiar en que la estructura institucional bastaría para garantizar la emancipación. Bourdieu sostiene que persiste, por una inercia cultural, la creencia de que el sistema escolar es un motor de movilidad social (la imagen de la “escuela liberadora”), cuando en realidad múltiples indicios muestran lo contrario; la escuela funciona como un mecanismo eficaz de conservación social. Lo hace porque otorga apariencia de legitimidad a las desigualdades sociales y porque tiende a reconocer como “don” natural lo que en verdad es herencia cultural.

C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de l'école libératrice, alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale. (Bourdieu, 1966, p. 325)

(Es sin duda por un efecto de inercia cultural que se puede continuar considerando al sistema escolar como un factor de movilidad social, según la ideología de la 'escuela liberadora', cuando todo tiende a mostrar, por el contrario, que es uno de los factores más eficaces de conservación social).

La verdadera “traducción” de la investigación en aprendizaje no depende de la organización del sistema, sino de la posición pedagógica del maestro. Si Humboldt puso el escenario de la investigación, Joseph Jacotot aporta la técnica radical; la renuncia a la explicación para obligar a la voluntad. Solo esta ruptura pedagógica puede rescatar el espíritu de la investigación en un sistema que hoy, paradójicamente, la asfixia bajo indicadores y, recientemente, bajo la automatización de la inteligencia artificial. La transición del modelo institucional hacia la emancipación intelectual encuentra su raíz en la tensión entre la formación moral y la práctica pedagógica. En este sentido, es posible sostener que Joseph

tanto si la acción pedagógica reproduce el arbitrario cultural de grupos dominantes como de grupos dominados, porque el punto de partida es tratar cualquier formación social como un sistema de relaciones de poder y de relaciones de sentido entre grupos o clases.

Jacotot radicaliza en el plano pedagógico lo que Johann Gottlieb Fichte formuló en el plano moral.

Fichte lanza una crítica demoledora a la pedagogía de su tiempo, acusándola de haber llenado la memoria de los jóvenes con términos y locuciones vacías, sin lograr nunca “dar vida a las imágenes (...) de un orden moral del mundo” (Fichte, 1808, p. 58). Para Fichte, el fracaso estructural reside en una educación que exhorta y ordena desde fuera, pero que no logra que el sujeto se reconozca como el autor de su propia moralidad. Esta es la base filosófica que permite leer el modelo humboldtiano; la *Wissenschaft* (ciencia) puede burocratizarse en un currículo de investigación, pero sin esa chispa subjetiva, la moral, y la ciencia, quedan como discurso y no como vida.

Aquí es donde la figura de Jacotot, reconstruida por Rancière, interviene para cerrar la brecha que Fichte dejó abierta. Si Fichte exigía un “nuevo yo”, Jacotot demuestra que ese yo solo emerge cuando se rompe el orden explicador. Mientras que Fichte aún confía en una dirección superior que guíe al sujeto hacia su moralidad, Jacotot radicaliza la apuesta, el “nuevo yo” no se produce por la transmisión de una imagen moral, sino por el ejercicio de la voluntad. Para Jacotot/Rancière, el maestro no es quien llena la memoria ni quien exhorta a la virtud, sino aquel que “obliga a una voluntad” a verificar su propia inteligencia (Rancière, 2003, p. 12).

La relación maestro-alumno se reconfigura radicalmente; ya no es una relación de inteligencia a inteligencia, donde la del maestro domina a la del alumno, sino de voluntad a voluntad. Como señala Cerletti, esta disrupción permite que existan, en sentido estricto, “sujetos de su propia educación” (Cerletti, 2003a, p. 308). Jacotot lleva el imperativo fichteano a su consecuencia última; la educación solo es radical y nueva si asume, desde el principio, la igualdad de las inteligencias y la autonomía total del aprendiz.

El núcleo de la radicalización que propone Jacotot reside en una disociación decisiva que altera la ontología de la enseñanza. En primer lugar, se produce una separación de funciones; se disocian las funciones del sabio, quien posee el conocimiento, y del maestro, quien hace aprender. En segundo lugar, ocurre una separación de facultades; se distinguen la inteligencia y la voluntad en el acto de aprender. Bajo este esquema, la relación pedagógica se reconfigura como una “pura relación de voluntad a voluntad” (Rancière, 2003, p. 11). Esta relación puede ser dominante en el plano de la voluntad, en tanto el maestro exige, sostiene e insiste, pero debe ser rigurosamente libre en el plano de la inteligencia.

Con esta distinción, Rancière (2003) define el mecanismo del atontamiento o embrutecimiento; hay atontamiento cuando una inteligencia se subordina a otra inteligencia. El alumno puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo suficientemente fuerte para perseverar en el camino, pero esa sujeción debe limitarse a la voluntad. Si la inteligencia del alumno se somete a la explicación del maestro, se confirma la incapacidad del aprendiz. Así, mientras Fichte formulaba el fin moral de producir un sujeto nuevo capaz de una vida ética real, Jacotot aporta la condición pedagógica para que ese fin no se traicione; si el profesor ocupa el lugar del explicador, el estudiante queda estructuralmente como un menor

de edad intelectual; aprende verdades, pero no se constituye como sujeto de su propio trayecto.

Esta perspectiva permite denunciar cómo el humboldtiano curricular puede degradarse en una mera retórica si el aula y el currículo preservan el mecanismo explicador. Cerletti (2003a) lo sintetiza en clave político-pedagógica al señalar que la explicación deja de ser una herramienta noble para revelarse como un arma sutil de imposición y dominación (Cerletti, 2003b, p. 75), precisamente porque divide el mundo en dos; por un lado, los que saben y explican; por el otro, los que escuchan y deben aprender a ser explicados. En la misma línea, la reflexión sobre la política del maestro ignorante insiste en que instruir puede tener dos destinos opuestos; confirmar una incapacidad pretendiendo reducir distancias (embrutecer) o forzar una capacidad que el sujeto ignora poseer (emancipar) (Cerletti, 2003a, pp. 307-308)¹³.

Por tanto, el desafío de traducir la investigación en aprendizaje no se resuelve mediante una mejor explicación de la ciencia. En el registro jacototiano, esa traducción solo ocurre cuando se obliga al estudiante a producir por sí mismo equivalencias, verificaciones y reconstrucciones; es decir, cuando el saber se vuelve un acto propio. Como explica Wenger Calvo (2023, p. 177), el método explicativo perpetúa un abismo insalvable entre quienes poseen la lógica del saber y quienes obedecen a ella, mientras que el método emancipador consiste, esencialmente, en enseñar a usar la propia inteligencia. De esta forma, el aprendizaje deja de ser recepción y se convierte en verificación activa de la inteligencia.

5. La inteligencia artificial como máximo explicador.

Este punto conecta directamente con el giro contemporáneo, la Inteligencia Artificial generativa (IA) se presenta hoy como el “maestro explicador perfecto”. Su disponibilidad infinita, su respuesta inmediata y su capacidad de traducción constante refuerzan el esquema donde el estudiante recibe la síntesis explicada sin pasar por el trabajo de la autoformación. En este contexto, la advertencia es clara, si el currículo “investigativo” se apoya en la IA como el gran explicador, el ideal humboldtiano se vacía definitivamente de contenido, convirtiéndose en un discurso administrativo de eficiencia y perdiendo su potencia como práctica de *Bildung*.

La emergencia de la inteligencia artificial (IA), especialmente en su modalidad generativa, reabre con una fuerza inédita la cuestión pedagógica que atraviesa todo este trabajo; qué

¹³ Rancière utiliza el verbo “abrutir” y el sustantivo “abrutissement”. En francés, esta palabra tiene una carga muy específica; no solo significa volverse “tonto”, sino perder la cualidad humana de la razón, quedar reducido a una condición animal o de bestia de carga (de ahí “embrutecer”, de *bruto*). En las traducciones al español de *El maestro ignorante*, este término se vierte indistintamente como “atontamiento” o “embrutecimiento”, dependiendo de la edición. “*Il y a abrutissement quand une intelligence est subordonnée à une autre intelligence*” Traducción propia: Hay atontamiento [o embrutecimiento] cuando una inteligencia está subordinada a otra inteligencia (Rancière, 1987, p. 13).

significa “traducir investigación en aprendizaje” cuando el acceso a explicaciones, resúmenes, formulaciones y soluciones parece instantáneo. Si el currículo investigativo se ha degradado, como se sostuvo antes, al volverse un conjunto de procedimientos administrados, indicadores y productos estandarizables (Readings, 1996; Barnett, 2002), la IA aparece como la herramienta perfecta para hacer “funcionar” ese currículo; produce textos, organiza bibliografía, sugiere hipótesis, arma marcos teóricos, redacta resultados, y hasta genera planes de trabajo. En apariencia, la IA promete resolver el problema de la traducción; si investigar implica explorar lo incierto, la IA ofrece rutas rápidas para reducir esa incertidumbre a un conjunto de respuestas plausibles.

Sin embargo, justo ahí se juega la paradoja; la IA puede operar como el dispositivo culminante del “maestro explicador”. En la lógica que Rancière reconstruye en *Jacotot*, el explicador no es simplemente el docente que aclara, sino el régimen pedagógico que instala la desigualdad como principio; hay una inteligencia que sabe y otra que debe ser conducida; hay un sentido que “está” en el texto y debe ser “entregado” al estudiante; hay una distancia que solo el explicador puede salvar (Rancière, 2003). La IA, en ese marco, no es neutral; puede convertirse en el explicador perfecto porque combina tres rasgos decisivos: (a) disponibilidad permanente, (b) capacidad de producir explicaciones múltiples a demanda y (c) una apariencia de autoridad epistémica que induce a confundir fluidez discursiva con comprensión.

5.1. Del ideal de tutoría universal a la automatización de la dependencia

En su versión optimista, la IA aparece como democratizadora, amplía el acceso a ayudas de escritura, traducción, programación o estadística; facilita el acompañamiento; y ofrece un “tutor” continuo. No obstante, en un currículo investigativo, el riesgo no es solo ético (plagio o sustitución de trabajo), sino epistémico y formativo; cuando la IA toma el lugar de la mediación intelectual del estudiante, el proceso de investigación queda reducido a una cadena de sustituciones. El estudiante “solicita” a la máquina lo que, en rigor, debería producir; la pregunta, la delimitación del problema, la selección de variables, la interpretación y, sobre todo, la justificación.

Dicho de modo más estricto, la IA puede convertir la investigación en una práctica de consumo de explicaciones, y no en un trabajo de construcción. En ese escenario, el aprendizaje deja de ser traducción activa (de lo que no se sabe hacia una producción propia) y se transforma en recepción de un saber ya “masticado”. La promesa de autonomía técnica puede así encubrir un incremento de heteronomía intelectual.

5.2. La IA como máximo explicador.

La investigación, entendida formativamente, exige sostener una incomodidad; permanecer en lo indeterminado, tolerar la ambigüedad, probar hipótesis, exponerse al error. Esta disposición es congruente con la universidad “supercompleja”, donde no hay un mapa único y estable del conocimiento, y donde la tarea formativa consiste en aprender a habitar la

incertidumbre sin reemplazarla por rituales de seguridad (Barnett, 2002). La IA, por el contrario, tiende a ofrecer cierres rápidos, respuestas plausibles, narrativas coherentes, definiciones “presentables”. Su eficacia retórica puede simular la resolución de un problema antes de que el problema haya sido realmente comprendido.

Aquí emerge una forma contemporánea de “atontamiento”; no tanto la ignorancia de contenidos, sino la pérdida de la capacidad de formular y sostener preguntas. El estudiante termina entrenado en pedir explicaciones y seleccionar la más convincente, no en construir una trayectoria de investigación que incluya; elección de fuentes, contraste, disputa interpretativa, y producción argumentada. En términos jacototianos, la IA puede reforzar el gesto pedagógico que despoja al estudiante de su potencia; le sugiere que la verificación de su inteligencia es innecesaria, porque el explicador (ahora automatizado) ya hizo el trabajo.

5.3. Traducción contra sustitución.

En el núcleo del artículo se ha defendido que “traducir investigación en aprendizaje” no es convertir investigación en “información enseñable”, sino convertir indagación en acto formativo. En Jacotot, la traducción es el ejercicio por el cual el estudiante verifica su capacidad; se enfrenta a un texto, un problema o un objeto; lo trabaja; lo reformula; lo contrasta; y produce una expresión propia, sin que el maestro se interponga como garante del sentido (Rancière, 2003). La IA puede ser integrada de dos maneras radicalmente distintas:

- **IA como sustituto:** produce el contenido que el estudiante debería construir (resumen, marco teórico, tesis, discusión). Esto fortalece el régimen explicador.
- **IA como objeto de traducción y contraste:** el estudiante usa la IA como material, hipótesis o “borrador ajeno” que debe someter a verificación, reconstrucción y disputa. Esto puede, bajo ciertas condiciones, fortalecer la emancipación.

La distinción es crucial. El problema no es “usar IA”, sino qué estructura pedagógica se activa cuando se usa.

5.4. Efectos institucionales.

El lugar de la IA no se define solo en el aula, sino en la institución. En contextos donde la universidad se organiza en torno a la “excelencia” como significante vacío que se llena con métricas e indicadores, la IA refuerza la tendencia a medir resultados por productos (textos, informes, entregables) y no por trayectorias intelectuales (Readings, 1996). La administración puede ver en la IA el instrumento para intensificar la productividad, acelerar la escritura académica y normalizar formatos. El riesgo es evidente: si el currículo investigativo ya estaba capturado por una lógica de rendición de cuentas, la IA puede convertirse en su acelerador.

En ese punto, la traducción se desplaza, ya no se traduce investigación en aprendizaje, sino aprendizaje en “evidencias” y “salidas” evaluables. La IA facilita esa conversión, porque produce rápidamente evidencias textuales con apariencia académica. Por eso el problema no se resuelve con exhortaciones morales, sino con un rediseño del dispositivo curricular; qué se pide, qué se evalúa y qué se considera aprendizaje.

La conclusión es que la crisis del currículo investigativo no se soluciona con más técnica, porque la técnica puede intensificar el régimen que bloquea el aprendizaje. La IA exhibe el problema en su forma límite; cuando el explicador alcanza su perfección, el estudiante puede quedar reducido a gestor de prompts y editor de estilos. Por ello, la traducción de la investigación en aprendizaje exige recuperar la condición jacototiana; una pedagogía que no sustituya la inteligencia del estudiante, sino que la obligue a verificarse en el trabajo con textos, problemas y evidencias.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha sostenido que “traducir investigación en aprendizaje” no equivale a *didactizar* resultados ni a convertir saberes en “información enseñable”, sino a transformar la indagación en una experiencia formativa donde el estudiante se apropia del problema, reconstruye argumentos, contrasta evidencias y elabora una expresión propia. En esa clave, el criterio de éxito no es la corrección del producto final en sí mismo, sino el grado en que el trayecto intelectual obliga al estudiante a convertir una práctica epistémica externa en una capacidad de pensamiento operante, es decir, en aprendizaje real.

La tesis exige, además, una crítica institucional, la universidad contemporánea declara central la investigación, pero con frecuencia la traduce a protocolos, indicadores y “salidas” administrables, desplazando el sentido formativo hacia una lógica de rendición de cuentas. En ese contexto, el ideal humboldtiano de unidad entre investigación y formación se vacía y se vuelve retórica curricular si el dispositivo pedagógico sigue organizado como transmisión y si la institución premia únicamente el rendimiento medible. Por ello, el problema no se corrige con más “técnica” ni con mejoras instrumentales, sino con decisiones curriculares sobre qué se pide, qué se considera evidencia de aprendizaje y qué tipo de riesgo intelectual se está dispuesto a sostener.

El núcleo filosófico-pedagógico del argumento se concentra en la oposición entre el régimen explicador y la emancipación; si la inteligencia del estudiante queda subordinada a la explicación del profesor, la formación se convierte en confirmación de incapacidad; en cambio, la traducción genuina ocurre cuando se obliga al estudiante a verificar por sí mismo, produciendo equivalencias, reconstrucciones y decisiones intelectuales propias. Esta tesis permite, a su vez, comprender por qué un currículo “investigativo” puede seguir reproduciendo desigualdades; cuando el aprendizaje se mide como conformidad con formatos legitimados, se refuerzan ventajas previas (capital cultural) bajo apariencia de mérito. De ahí que la condición jacototiana no sea un complemento “metodológico”, sino el

punto decisivo para que el ideal de investigación no se convierta en un mecanismo de reproducción.

Finalmente, la emergencia de la Inteligencia Artificial intensifica el diagnóstico; la IA puede operar como el máximo explicador, acelerando la conversión de aprendizaje en “evidencias” textuales y reduciendo al estudiante a gestor de *prompts*; pero también puede incorporarse como objeto de traducción y contraste, es decir, como material que debe ser disputado, verificado y reescrito críticamente. La alternativa depende menos de la herramienta que del dispositivo curricular; si se evalúan productos, la IA sustituye; si se evalúan procesos de verificación (rutas argumentativas, defensas, contrastes de fuentes, reconstrucción de errores, decisiones justificadas), la IA puede intensificar el trabajo intelectual en lugar de anularlo. En consecuencia, el lugar de la IA debe definirse institucionalmente, no solo en el aula, mediante criterios de evaluación y diseños de tareas que preserven la exigencia central del artículo; que el estudiante produzca aprendizaje como acto propio.

Referencias

- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Pomares-Corredor.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. (Edición original en francés publicada en 1970).
- Cerletti, A. A. (2003a). La política del maestro ignorante: La lección de Rancière. *Educación & Sociedad*, 24(82), 299-308.
- Cerletti, A. A. (2003b). Reseña de El maestro ignorante de Jacques Rancière. *Uni-pluri/versidad*, 3(3), 73-78.
- Fichte, J. G. (2002). *Discursos a la nación alemana* (Trad. J. Gaos). Tecnos. (Obra original publicada en 1808).
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Humboldt, W. von. (2005). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. Tecnos. (Obra original publicada en 1810).
- Ibáñez Martínez, D. J. (2003). *Propuesta de rediseño curricular, sustentada en líneas de investigación, competencias comunicativas y flexibilidad académica*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18068419>
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal, Lengua materna*. Cactus.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1900). *Kants gesammelte Schriften* (Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften [Ed.]). Georg Reimer. (Akademie-Ausgabe).

- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, Trad.). Laertes. (Obra original publicada en 1987).
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2011). *La noche de los proletarios: Archivos del sueño obrero*. Tinta Limón.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Schleiermacher, F. (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*. En E. Müller (Ed.), *Occasional Thoughts on Universities*. Leipzig: Reclam.
- Wenger Calvo, R. (2023). Educación, política y «emancipación estética» en la filosofía de J. Rancière. *Éndoxa: Series Filosóficas*, (51), 171-192. <https://doi.org/10.5944/endoxa.51.2023.27888>
-

David Johann Ibáñez Martínez

David Johann Ibáñez Martínez es abogado, maestrante en Filosofía de la Universidad del Atlántico. Integra el Grupo de Investigación *Intellectus Graecus Latinus* y coordina el semillero *Adaequatio Rationalis*. Sus líneas de trabajo abarcan filosofía de la educación, filosofía de las ciencias y tecnologías, filosofía del sujeto e historia de la filosofía.