10.
Estupidez y enseñanza

Si la consideración pedagógica de la estupidez conduce natural o necesariamente a la formación del docente educador y al currículo, su contraste con la realidad formativa y su validación didáctica tienen lugar en la enseñanza. Es en ella donde las concepciones pedagógicas se transforman en relaciones, decisiones y acciones concretas. Por esta razón, la enseñanza puede entenderse como el espacio privilegiado donde se expresan tanto las posibilidades como las limitaciones formativas de quienes educan. Lo esencial es lo que se enseña junto a quién enseña y desde qué estado de ego y de conciencia lo hace. Esta perspectiva adquiere una especial relevancia porque desplaza la atención hacia quien/lo que sustenta la enseñanza.

La enseñanza no sólo favorece aprendizajes. También contribuye a procesos formativos más amplios relacionados con la pérdida, la meditación, la comprensión de la realidad, la relación con el conocimiento, el autoconocimiento esencial, la conciencia y el modo de situarse ante uno mismo, los demás y el mundo. Por ello, toda enseñanza es, al mismo tiempo, instrucción, comunicación formativa y formación, más allá tanto de la mera *training* como de la sola *Bildung*.

La comunicación didáctica constituye, precisamente, el ámbito en el que esta cuestión se hace más visible. Ningún educador transmite únicamente contenidos. También comunica expectativas, actitudes, prioridades, sensibilidades, modos de interpretar la realidad, formas de afrontar el error, relaciones con el conocimiento y maneras de comprender la propia educación. Por ello, la comunicación didáctica suele calificarse como no neutral. Sin negar esta observación, resulta relativamente periférica si se detiene ahí. El problema pedagógico de fondo tiene más que ver con la formación de quien comunica y con el estado de ego, madurez y conciencia desde el que interpreta y comunica la realidad. El debate sobre la neutralidad de la enseñanza cede así su lugar a una cuestión más radical: la calidad formativa de la conciencia comunicadora y de los condicionamientos desde los que el educador se comprende a sí mismo, comprende lo que enseña y se relaciona con quienes educa.

Por otra parte, la estupidez puede interpretarse desde la Didáctica General atendiendo a los modos en que se planifican, desarrollan, evalúan, comprenden y transforman los procesos educativos y autoformativos. Esta perspectiva abre la posibilidad de reconocer diversas categorías relevantes para una comprensión pedagógica y didáctica de la estupidez e, incluso, para esbozar las bases de una eventual Didáctica de la estupidez:

- De un lado, la estupidez puede ser un contenido de enseñanza, fundamentalmente, desde la observación de casos y desde el ejemplo -que podría ser tanto formativo como detestable- y, por ende, desde una posibilidad permanente de mejora de la acción educativa y del educador.
- También podría hablarse de ‘procesos de estupidización didáctica’, cuando determinadas enseñanzas favorecen, por ejemplo, la simplificación acrítica, la dependencia intelectual, la repetición mecánica, la reducción de la complejidad o el ensalzamiento de lo perjudicial, lo injusto, lo fanatizador, etc.

- Complementariamente, una ‘didáctica o enseñanza estúpida’ sería la que contiene errores significativos y abunda en ellos a sabiendas, pese a disponer de oportunidades para corregirlos.
- Del mismo modo, podría hablarse de ‘programación estúpida’ cuando la planificación de la enseñanza pierde de vista su sentido educativo y formativo y se orienta a trivialidades, boberías o exigencias burocráticas o administrativas.
- También podría hablarse de ‘tutoría estúpida’ cuando su orientación educativa pierde de vista la formación del alumnado y queda reducida a tareas burocráticas, control administrativo, transmisión de consignas, letanía reproductiva de expectativas y condicionamientos ajenos a las necesidades formativas profundas del alumno.
- De forma semejante, un ‘alumno estúpido’ sería aquel que, independientemente de su rendimiento, quedase atrapado en formas persistentes de dependencia intelectual, dogmatismo, incapacidad autocrítica o conciencia estrecha u obtusa que limitase su formación.
- De forma semejante, podría hablarse de ‘contenido estúpido’ (disciplinar, pedagógico, social, personal o de cualquier otro tipo) cuando lo que se enseña favorece, explícita o implícitamente, el dogmatismo, el fanatismo, la dependencia intelectual, el adoctrinamiento, la polarización, la simplificación de fenómenos complejos, la aceptación acrítica de creencias o cualquier otra forma de estrechez de conciencia. También cuando, siendo potencialmente valioso, se transmite de forma sesgada, descontextualizada o desenfocada, dificultando una comprensión profunda de la realidad y de sus relaciones.
- Análogamente, un ‘aprendizaje estúpido’ podría entenderse como aquel que incrementa conocimientos sin favorecer la conciencia, entendida como comprensión, capacidad de revisión crítica, autocrítica y rectificadora.
- Del mismo modo, podría hablarse de ‘recurso didáctico estúpido’, incluidas las TIC y la IA, cuando obstaculiza la comprensión, fomenta dependencias innecesarias, desplaza la atención de la finalidad formativa hacia objetivos secundarios, superficiales o irrelevantes o favorece que el propio recurso termine convirtiéndose en objeto de adhesión, fascinación o dependencia. Más concretamente, podría hablarse de ‘usos estúpidos de la inteligencia artificial’ cuando se fomenta la sustitución del juicio propio, la dependencia cognoscitiva, la aceptación acrítica de respuestas o la reducción de procesos de comprensión, elaboración personal, conciencia y criterio pedagógico.
- Asimismo, una ‘evaluación estúpida’ sería aquella que desplaza su atención hacia indicadores desconectados de lo que educa, que persiste en su error (v. g., Santos Guerra, 1988, 2019), en la que las mediciones opacan los fenómenos que representan, que se justifica, incluso ‘científicamente’, al margen de su sentido formativo, que se realiza para aparentar o que está motivada por propósitos no pedagógicos o que no sirve ni para desempeorarse ni para mejorar.
- Del mismo modo, podría hablarse de ‘política educativa estúpida’ cuando las decisiones educativas se adoptan desde planteamientos ideológicos, electoralistas, burocráticos o miopes (cortoplacistas o parciales, en cuanto al espectro de interés) que prevalecen sobre las necesidades formativas profundas de las personas y de la educación, sean demandadas o no demandadas.
- También podría hablarse de ‘asesoría educativa estúpida’ cuando el asesoramiento profesional se limita a reproducir consignas, modas o directrices asumidas acríticamente, sin favorecer la comprensión, la autonomía profesional, el criterio pedagógico ni la evolución educativa de quienes reciben ese apoyo.

- Análogamente, una ‘inspección educativa estúpida’ sería aquella que centra su actuación en el control formal, la vigilancia administrativa o el cumplimiento mecánico de procedimientos, descuidando su potencial de ayuda más allá del “ego de los inspectores” (Soler Fiérrez, 2002), para favorecer la mejora educativa, la formación, la conciencia profesional y la evolución de las personas y de los centros.
- Podría hablarse igualmente de ‘liderazgo educativo estúpido’ cuando la dirección o coordinación de personas e instituciones se orienta prioritariamente al poder, la imagen, la obediencia o el control, en detrimento de la formación, la cooperación, la autonomía responsable y el crecimiento democrático o respetuoso y compartido.
- Análogamente, una ‘innovación educativa estúpida’ sería aquella que introduce novedades por presión ambiental, por moda o por simple novedad, sin fundamento pedagógico suficiente, sin planificación, sin valoración de sus efectos y/o sin un sentido educativo claro.
- También podría hablarse de ‘investigación educativa estúpida’ cuando la generación de conocimiento se orienta preferentemente a la acumulación de publicaciones, indicadores nomotéticos institucionales, nacionales, internacionales, reconocimientos externos o impacto formal, relegando la comprensión profunda de los fenómenos educativos, sus necesidades reales y su relevancia formativa.
- Cabría referirse asimismo a una ‘institución educativa estúpida’ cuando sus dinámicas, tradiciones, normas, inercias o estructuras terminan obstaculizando la formación que justifica su existencia.
- De forma semejante, un ‘currículo estúpido’ sería aquel que privilegiara acumulaciones de contenidos, exigencias formales, competencias fragmentadas o aprendizajes periféricos y relegara a la marginalidad pedagógica cuestiones fundamentales para la formación humana, como el esfuerzo, la memoria, la disciplina, la perseverancia, la capacidad de renuncia, la humildad intelectual, la conciencia de ignorancia, el autoconocimiento, al menos existencial, o la posibilidad de evolución interior. Es decir, el que, centrándose en el oleaje, descuidara la profundidad del océano de la formación que dice atender e incluir. O bien el que, mientras hablase continuamente de educación, no se preguntase ni reparase en qué es educar, qué es formar o qué dimensiones de la persona merecen una atención prioritaria, si de educación plena como anhelo se trata.
- También podría hablarse de una ‘concepción estúpida de la educación’ cuando, aun ocupándose de ella, se confundiera la parte con el todo, las expresiones externas con sus causas formativas profundas y las directrices de organismos supranacionales, sistemas educativos nacionales o expertos en Pedagogía y Didáctica General con la educación misma. Esta reducción podría verse causada o reforzada por la identificación rígida con paradigmas parciales, vigentes o emergentes, consensuados o menos consensuados, incluidos los enfoques tecnocrático, interpretativo, sociocrítico, posmoderno, ecosistémico, espiritualista, religioso, etc. Desde el ERI, el problema común no residiría en los paradigmas en sí, sino en su absolutización dual, en la pérdida de conciencia de sus límites y en la dificultad para reconocer aquello que dejan fuera siendo pedagógicamente relevante o muy relevante, unido a una falta de voluntad de complementariedad o síntesis epistemológica. Desde ellos, la educación se reduce al aprendizaje de saberes disciplinares o pedagógicos, a las competencias, a los valores, a la inclusión, a la transformación social o a cualquier otro constructo parcial y recurrente, perdiendo de vista la complejidad, profundidad,

amplitud y radicalidad del fenómeno educativo al que todos ellos pertenecen y al que ninguno de ellos agota.

La estupidez no radica en ninguno de los elementos anteriormente enumerados, sino en el ego y la conciencia desde los que se generan, interpretan y utilizan. Su máximo común divisor puede estar compuesto de exceso de certidumbre, ausencia de duda y humildad, incapacidad para escuchar e integrar perspectivas diferentes, adhesión acrítica a creencias, prejuicios y posjuicios, resistencia a rectificar, simplificación dual de fenómenos complejos o dificultad para reconocer los propios límites, parcialidad, sesgos y ego. Relacionable con lo anterior, resulta especialmente significativa una implicación del pensamiento reflexivo desarrollado por Dewey (Dewey, 1933; Kotzee, 2018): la disposición a revisar incluso aquellas convicciones, identificaciones o creencias más apreciadas por quien las sostiene e incluso a renunciar a ellas. Desde un ERI, esta exigencia podría interpretarse como una antesala de una acción pedagógica más profunda y radical. El foco dejaría de situarse únicamente en la reflexión o incluso en la indagación para orientarse también hacia sus causas, sus condiciones de posibilidad y la capacidad de renunciar a aquellas creencias, identificaciones o convicciones que obstaculizan una comprensión más profunda. Dicho de otro modo, la reflexión y la indagación podrían interpretarse como efectos de procesos previos de autoformación y autodeformación. Desde esta lectura, el reto no sería únicamente una didáctica del pensamiento reflexivo, sino una didáctica de la autoformación y de la autodeformación como condiciones de posibilidad de la reflexión, la indagación y el conocimiento. Si esto es así, la atención pedagógica se desplaza desde lo que el educador hace hacia lo que el educador es y llega a ser mediante su propio proceso formativo.

Esta observación conduce a una cuestión clásica de la Pedagogía: el valor o potencial educativo del ejemplo. Aunque la educación contemporánea suele centrar su atención en estrategias y recursos, una parte significativa de la tradición pedagógica ha sostenido que la influencia formativa más profunda procede de la ejemplaridad del educador. La enseñanza a través del ejemplo no es sólo técnica didáctica, sino de la manifestación natural de la propia formación y de una forma de comunicación educativa más profunda que la mera transmisión verbal. Desde esta consideración y con un enfoque confuciano, no sólo el ejemplo positivo sería relevante para la formación. También el ejemplo negativo podría constituir un valioso objeto formativo (Confucio, 1969) y de estudio pedagógico, en la medida en que permite reconocer errores, malas prácticas, formas de condicionamiento, sesgos, inmadurez o manifestaciones del ego docente que, advertidas y comprendidas, pueden favorecer procesos de conciencia y autoformación.

En efecto, esta idea aparece con especial claridad en la tradición taoísta. Su acción educativa deriva de la coherencia entre conciencia, comprensión y comportamiento. La palabra es fundamental, pero a la vez precisa y secundaria. El educador enseña sin querer enseñar, porque se enseña, se muestra permanentemente. Lo hace mediante su propio modo de estar, de relacionarse, de actuar, de reaccionar y de comprender la realidad. Puede identificarse una línea de pensamiento pedagógico compatible con esta tesis. Aunque con lenguajes y en contextos diferentes, Quintiliano (1887) sostuvo que el maestro debía ser un referente moral e intelectual para sus discípulos; Comenio (1984) vinculó la educación con la coherencia entre naturaleza, enseñanza y vida; Pestalozzi (2006) otorgó una importancia central al desarrollo personal de la persona educadora, y Abraham (1986, 1987) insistió en que el enseñante es también una persona cuya realidad interior es relevante e influye decisivamente en la educación. Su factor común es la idea de que una parte importante de la enseñanza se produce desde quien enseña, y no sólo

desde lo que se quiere enseñar. Desde el ERI, podría añadirse que la atención al mundo interior del educador constituye un paso necesario, aunque no suficiente. Si bien contribuye a comprender dimensiones personales, existenciales y profesionales habitualmente desatendidas, la indagación formativa puede avanzar todavía más, desde lo exterior de lo interior hacia lo interior de lo interior, orientándose a la conciencia, al ego y al autoconocimiento existencial, externo o psicológico, y al esencial, así como a los procesos de evolución formativa que subyacen al ser y al no ser del docente.

La Pedagogía contemporánea también ha desarrollado esta cuestión. Kelchtermans (2009) ha señalado que la identidad profesional del docente es un factor decisivo para comprender su práctica educativa, de modo lo que el profesor entiende que es influye en cómo enseña. Del mismo modo, la tradición del profesional reflexivo, inaugurada por Schön (1983), subraya que la mejora de la enseñanza depende en gran medida de la capacidad de examinar críticamente las propias creencias, interpretaciones y decisiones. Desde esta óptica, la enseñanza se convierte en una expresión del desarrollo profesional y personal del educador. Sin embargo, como se ha argumentado previamente, la reflexión profesional constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para una formación docente profunda. Desde el ERI, la reflexión sobre la práctica constituye una condición formativa importante, aunque insuficiente. Más allá de la reflexión sobre la acción docente, la formación requeriría también una atención explícita al ego, la conciencia, los condicionamientos, la madurez personal y la autoformación del educador (Herrán, 2011c).

La enseñanza no sólo depende de conocimientos didácticos, disciplinares, transversales, incluidos los valores, las competencias o las experiencias acumuladas. Depende de su desarrollo docente o, más cabalmente expresado, de su evolución docente del ego a la conciencia. Por ello, la pregunta radical deja de ser únicamente cómo enseñar mejor para transformarse en otra más profunda: desde qué estado formativo se enseña y qué grado de evolución docente o de estado de conciencia docente (Herrán, 1998a, 2006, 2009) sustenta la enseñanza. Esta cuestión resulta especialmente relevante cuando se considera que el ego, la inmadurez, la ignorancia ignorada y la estrechez de conciencia no constituyen realidades aisladas, sino fenómenos interdependientes que comparten raíces formativas comunes y que pueden interferir directamente en la comunicación educativa.

La consecuencia es importante. Si una parte de la estupidez humana se relaciona con estos fenómenos, la respuesta didáctica más profunda no consiste únicamente en combatir sus manifestaciones externas. Requiere favorecer procesos de autoformación capaces de ampliar progresivamente la conciencia del educador y de sostener su evolución docente. Dicho de otro modo, la mejora de la enseñanza no depende exclusivamente de métodos más eficaces, sino también de educadores más conscientes, menos condicionados y más capaces de reconocer y superar los propios sesgos formativos. Esta interpretación converge significativamente con la afirmación de Gadamer (2000) de que toda educación es, en última instancia, autoeducación. La expresión no reduce la importancia del educador, sino que permite comprender más profundamente su función. Nadie puede formar a otro sin formarse ni evolucionar. La autoformación no sólo es una cuestión privada: es una condición esencial de la enseñanza.

El educador es fuente primaria de formación y, eventualmente, también de deformación. Su principal instrumento didáctico no son los recursos de que dispone, sino el estado de conciencia desde el que los interpreta y utiliza y el modo en que el ego condiciona esa comprensión. Lo demás deseable deriva de ello. Los mismos elementos didácticos adquieren significados formativos diferentes según el estado formativo, la madurez o el grado de evolución del educador. La evolución del ego a la conciencia constituye así una

orientación radical de la autoformación, de la enseñanza y, por ende, la principal raíz de la didáctica.

No se trata únicamente de recuperar el valor de la enseñanza, como propone Biesta (2015, 2017). Se trata, además, de reconocer que la calidad profunda de la enseñanza depende de la formación interior de quien enseña. Lo fundamental es qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, junto a la toma de conciencia de quién educa y qué grado de evolución interior o formativa sostiene la enseñanza. Por ello, una aplicación práctica principal es reconocer que toda enseñanza depende, en última instancia, de la formación del educador, tanto en sus manifestaciones externas como en sus raíces más profundas. Unido a ello, si esta formación no es profunda y autoformativa, difícilmente podrá hablarse de formación en Didáctica (Herrán & Fortunato, 2019). La enseñanza aparece así como una expresión visible de procesos formativos más profundos. En consecuencia, una comunicación educativa más consciente requiere también una conciencia más formada y una evolución docente sostenida. Esto es, un cultivo de sí y de la conciencia, en el sentido clásico de la *paideia* griega como formación profunda de la persona y de la *cultura animi* ciceroniana como cultivo interior, pero con la profundidad formativa de los maestros del tao (Herrán & Xu, 2023).

Quizá por ello una respuesta educativa radical frente a la estupidez radique en favorecer una evolución pedagógica propia capaz de transformar simultáneamente la conciencia educadora, la enseñanza y el sentido molecular y amplio de la (auto)formación. En última instancia, la calidad más profunda de la enseñanza dependería menos de los recursos disponibles que del grado de conciencia desde el que son interpretados y aplicados.