9.
La estupidez como reto epistemológico y curricular

La consideración curricular de la estupidez plantea una dificultad inmediata. Desde una perspectiva convencional y directa, podría pensarse que la solución consiste en incorporarla como contenido específico de enseñanza. Sin embargo, ésta no parece ser la vía más adecuada. El interés educativo de la estupidez no radica principalmente en su conversión en materia, asignatura o unidad didáctica, sino en su reconocimiento como ámbito radical de formación.

Desde el ERI, el currículo puede comprenderse como una realidad más amplia que la tradicional selección de contenidos disciplinares. Además de las dimensiones disciplinar y transversal, existiría una dimensión radical compuesta por temas universales y perennes cuya influencia sobre la formación resulta profunda, pese a su frecuente exclusión de los currículos, de la investigación educativa y de la formación de educadores (Herrán et al., 1998, 2000; Herrán y Rodríguez, 2022). En esta dimensión se sitúan cuestiones y ámbitos formativos radicales estrechamente vinculados con la condición humana.

En este marco, la estupidez puede interpretarse como un fenómeno, un contexto educativo invisible, un ámbito formativo y un reto curricular vinculado a la dimensión radical de la educación. Más concretamente, podría entenderse como un tema radical secundario, en la medida en que se deriva del ego humano y remite a fenómenos formativos más profundos. Su interés curricular específico no radicaría tanto en ser enseñada como un contenido más, cuanto en actuar como un referente interpretativo capaz de favorecer el autoconocimiento, la conciencia de limitaciones, la autocrítica y la evolución personal.

Esta interpretación resulta coherente con la propuesta de currículo tridimensional o currículo radical e inclusivo, según la cual una educación plena, o al menos considerablemente más completa, requiere ampliar sus horizontes curriculares interiores y exteriores para incorporar ámbitos de la condición humana pedagógicamente relevantes que suelen permanecer ignorados por los sistemas educativos. Se trata, en última instancia, de revisar críticamente qué aspectos de la formación humana son considerados legítimamente educativos y cuáles permanecen excluidos sin justificación científica suficiente o con una justificación didáctica nula.

La cuestión adquiere una relevancia especial cuando se observa que los currículos contemporáneos suelen orientarse preferentemente hacia aprendizajes de competencias, habilidades, saberes disciplinares, actitudes, valores y constructos afines. Aunque estas dimensiones son necesarias, no agotan la complejidad de la formación. Como ha señalado Biesta (2017), la educación no puede reducirse a procesos de aprendizaje. Sin embargo, para comprender fenómenos como la estupidez tampoco bastaría con ampliar el concepto de aprendizaje. La cuestión principal no es qué se aprende o cuánto se aprende, sino qué efectos formativos tienen lugar en la persona y qué transformaciones se favorecen o se dificultan. El problema se agrava cuando la educación se interpreta exclusivamente como resultado de aprendizaje o cuando, en la preparación de educadores e investigadores, pareciera que no hay más que aprendizaje para realizar la enseñanza y construir la educación. En este contexto, la estupidez plantea retos educativos que difícilmente pueden interpretarse desde categorías centradas exclusivamente en el aprendizaje, por

amplias o sofisticadas que éstas lleguen a ser, incluyendo el denominado aprendizaje profundo.

Lo anterior explica, al menos en parte, la ausencia curricular de la estupidez. A diferencia de otros fenómenos educativos ampliamente tematizados, rara vez aparece formulada explícitamente como objeto de reflexión formativa. Los currículos promueven razonablemente el pensamiento crítico, la autonomía, la ciudadanía democrática, la creatividad o la convivencia, pero apenas consideran algunos de los obstáculos más persistentes para su desarrollo. Esta omisión no implica necesariamente un rechazo consciente. Más bien parece reflejar una dificultad más general para incorporar a la educación formal determinados fenómenos profundamente vinculados a la condición humana.

Vista desde la dimensión radical del currículo, la cuestión principal no consiste en enseñar la estupidez, sino en favorecer condiciones formativas que permitan reconocer sus manifestaciones, tomar conciencia de su alcance y reducir su influencia en lo posible, comenzando por la de uno mismo. En este sentido, la atención curricular podría orientarse hacia ámbitos estrechamente relacionados con ella, como la conciencia de ignorancia, la humildad intelectual, la revisión crítica de creencias, el reconocimiento de errores, la apertura a perspectivas diferentes, la capacidad de rectificación o la observación de los propios condicionamientos. Todos ellos guardan una estrecha relación con la posibilidad de trascender formas de estrechez de conciencia.

Esta interpretación exige además reconsiderar quién es, en buena lógica, el principal destinatario de la dimensión radical del currículo. Desde el ERI, los temas radicales no tienen como destinatario prioritario al alumnado. Su principal destinatario es el educador. Los temas radicales comienzan por el currículo interior de quien educa. Antes de proyectarse hacia la enseñanza, requieren formar parte de procesos de reflexión, observación, autoconocimiento y desarrollo profesional. Pretender educar en ámbitos radicales sin una interiorización y autoformación previas equivale a intentar enseñar lo que todavía no se ha incorporado suficientemente a la propia conciencia.

La pregunta curricular fundamental deja entonces de ser cómo enseñar la estupidez para transformarse en otra más profunda: ¿cómo favorecer que los educadores reconozcan sus propias formas de ignorancia ignorada, inmadurez, egocentrismo o estupidez en el contexto de su formación? Esta cuestión resulta especialmente relevante porque todo currículo expresa determinadas concepciones de la educación, del conocimiento, de la persona y de la formación. Cuando ciertos fenómenos permanecen sistemáticamente excluidos, la exclusión también educa, al transmitir implícitamente el mensaje de que carecen de relevancia formativa.

Los temas radicales no deberían afrontarse aisladamente, sino en el marco de una formación nutrida por una familia amplia, diversa y profunda de temas radicales tradicionalmente excluidos, ignorados o relegados, pese a su potencial formativo. En este contexto, la estupidez puede interpretarse como un reto especialmente expresivo de los límites del currículo convencional y de su sesgo hacia lo externo, lo superficial y lo demandado, en detrimento de cuestiones formativas de mayor profundidad.

La cuestión curricular posee también una dimensión epistemológica susceptible de crítica radical. El currículo selecciona qué merece ser conocido, enseñado, investigado y legitimado educativamente. Expresa, por tanto, una determinada teoría de la formación humana. Toda exclusión curricular tiene consecuencias epistemológicas y formativas evidentes. Cuando determinadas parcelas de la vida humana permanecen

sistemáticamente fuera del currículo, la educación limita sus propias posibilidades de comprensión. Desde esta óptica, la exclusión de la estupidez empobrece no sólo los contenidos educativos, sino también la concepción misma de la formación, revelando una intencionalidad implícita que, en alguna medida, participa de cierta estupidez epistemológica y/o de negligencia didáctica.

La inclusión curricular de la estupidez consiste, en consecuencia, en ampliar la conciencia didáctica sobre algunos de los principales obstáculos para la formación humana. Invita a revisar críticamente los fundamentos desde los que se decide qué debe formar parte de la educación, observándola desde sus antípodas.

La escasa consideración pedagógica de la estupidez no constituye, sin embargo, un fenómeno aislado. Puede interpretarse como una expresión específica de un problema epistemológico más amplio relacionado con los límites históricos de la propia Pedagogía y de la Didáctica General. Su interés pedagógico no deriva sólo de sus manifestaciones visibles, sino también de lo que revela acerca de los límites epistemológicos de la educación y de las disciplinas que la estudian. Desde el ERI, esta limitación se relaciona con la persistente dificultad para incorporar determinados fenómenos formativos universales y perennes a los marcos habituales de comprensión pedagógica y didáctica (Herrán y Xu, 2025).

El problema remite no sólo a una ausencia temática, sino también a una determinada forma de comprender qué merece ser considerado objeto legítimo de conocimiento pedagógico. La Didáctica General ha dedicado una atención fundamental a los contenidos, las metodologías, la evaluación, la planificación, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas aportaciones han resultado imprescindibles para el desarrollo de la educación contemporánea. Sin embargo, puede plantearse la hipótesis de que ciertas dimensiones profundas de la formación han permanecido relativamente relegadas. Entre ellas se encuentran fenómenos cuya influencia sobre la enseñanza puede resultar tan relevante como la de factores más habitualmente estudiados.

Esta observación conduce a una reflexión adicional. Si la estupidez forma parte de la condición humana, no parece razonable asumir que pedagogos, didactas, investigadores o comunidades científicas constituyan una excepción. Ninguna disciplina queda automáticamente protegida frente a fenómenos como la rigidez teórica, el cierre paradigmático, la resistencia a la autocrítica o la exclusión sistemática de perspectivas alternativas. La producción científica puede crecer cuantitativamente sin ampliar necesariamente los marcos desde los que interpreta la realidad.

La cuestión no debe entenderse en clave acusatoria. Precisamente porque la estupidez se interpreta aquí como una posibilidad inherente a la condición humana, su reconocimiento debería comenzar por uno mismo y por la propia disciplina. En una dirección semejante a la noción de discapacidad intelectual común desarrollada desde la ampliación radical de la educación inclusiva (Herrán, 2026), también podría sostenerse la existencia de una forma compartida de estupidez. No se trataría de una patología ni de una insuficiencia atribuible a grupos particulares, sino de una posibilidad universal asociada a los límites de toda comprensión humana.

Esta consideración tiene importantes consecuencias epistemológicas. En primer lugar, desplaza el problema desde «los estúpidos» hacia «nuestra propia estupidez». En segundo lugar, impide situar el fenómeno exclusivamente fuera de nosotros mismos. En tercer lugar, exige que la crítica pedagógica y didáctica comience por la autoobservación y la autocrítica. Lo relevante deja entonces de ser quién está libre de estupidez para

transformarse en otra cuestión más profunda: cómo reconocer las formas de estupidez que operan en nuestras teorías, en nuestras instituciones, en nuestras prácticas y en nuestras disciplinas.

Aplicado a la Pedagogía y a la Didáctica General, este planteamiento conduce a una hipótesis especialmente significativa. La limitación no parece atribuible a un paradigma concreto. Las tradiciones tecnocráticas, interpretativas, sociocríticas y posmodernas han realizado contribuciones fundamentales para la comprensión educativa. Sin embargo, ninguna de ellas ha incorporado de forma suficiente determinados temas radicales relacionados con el ego y la conciencia, entre ellos la estupidez humana. El ERI pretende actuar de forma complementaria, ampliando el campo de observación pedagógico y didáctico hacia ámbitos formativos y curriculares fundamentales que permanecen insuficientemente reconocidos e incluidos (Herrán y Rodríguez, 2022; Herrán et al., 2000, 2026).

Las formas de estupidez epistemológica podrían expresarse como resistencia injustificada a nuevas posibilidades de conocimiento, reiteración acrítica de categorías heredadas, apego a dualidades simplificadoras, incapacidad para cuestionar supuestos básicos o exclusión sistemática de ámbitos formativos potencialmente relevantes. En estos casos, el problema no sería la falta de producción académica, sino la limitación de los marcos desde los que ésta se desarrolla.

Esta posibilidad adquiere una importancia especial cuando se consideran las propuestas de ampliación epistemológica de la educación. Algunas reservas hacia constructos como la conciencia, el ego, la muerte, la educación prenatal, la humanidad, la evolución humana o la propia estupidez pueden interpretarse legítimamente como expresiones de prudencia académica. Sin embargo, también cabe preguntarse hasta qué punto determinadas oposiciones obedecen a inercias paradigmáticas, puntos ciegos epistemológicos o formas de pensamiento que dificultan el reconocimiento de nuevas posibilidades de comprensión educativa.

En este sentido, la crítica de la dualidad desarrollada por Herrán (2023a) adquiere una relevancia particular desde una perspectiva pedagógica y didáctica molecular, orientada al reconocimiento de los procesos formativos profundos que subyacen a las manifestaciones educativas observables. La fragmentación entre formación y enseñanza, teoría y práctica, sujeto y objeto, conocimiento y conciencia, educación y evolución humana o investigación y autoconocimiento puede favorecer interpretaciones parciales de fenómenos que, por su naturaleza, requieren perspectivas más complejas e integradoras. Cuando estas dualidades se naturalizan y dejan de cuestionarse, terminan actuando como obstáculos epistemológicos para la ampliación del conocimiento pedagógico y didáctico.

Las consecuencias de esta situación afectan directamente a la formación del profesorado, al currículo y a la enseñanza. La exclusión de determinados temas radicales limita la comprensión de los procesos de desarrollo docente, dificulta su evolución, tal y como se ha argumentado en capítulos anteriores, empobrece el alcance del currículo y no sólo reduce la profundidad de la comunicación didáctica, sino que la proyecta a la superficie de la educación, como un corcho en el agua. La cuestión principal consiste en revisar los criterios desde los que se decide qué merece ser observado y reconocido como objeto legítimo de conocimiento, investigación y formación.

La estupidez constituye un ejemplo especialmente significativo de esta problemática, porque plantea preguntas sobre los límites de nuestras teorías, currículos y prácticas

educativas. Obliga a preguntarse por qué sociedades altamente escolarizadas continúan produciendo formas significativas de necedad, por qué el conocimiento no garantiza necesariamente la madurez, por qué la información no genera automáticamente conciencia y por qué determinados obstáculos formativos permanecen prácticamente ausentes del pensamiento educativo.

En consecuencia, la estupidez remite finalmente a una necesidad más profunda: la de una Pedagogía y una Didáctica General capaces de ampliar progresivamente su propia conciencia epistemológica. No se trata sólo de estudiar nuevos fenómenos, sino de desarrollar disciplinas más conscientes de sus ausencias, de sus puntos ciegos y de sus posibles errores radicales. La reflexión sobre la estupidez se convierte así en una oportunidad para el autoconocimiento disciplinar y para la evolución epistemológica de la propia educación. Sólo una Pedagogía y una Didáctica General dispuestas a examinar críticamente sus propias limitaciones podrán evolucionar de manera coherente con los ideales formativos que defienden.