8.
Estupidez, formación y desarrollo docente

Si la estupidez constituye un ámbito didáctico fundamental y un contexto educativo invisible, y si una de sus raíces más profundas se relaciona con la inmadurez, el egocentrismo, la ignorancia ignorada y la estrechez de conciencia, una de sus principales implicaciones educativas concierne a la formación inicial y permanente del profesorado. Desde el ERI, la formación profunda no comienza por el alumnado, sino por quien enseña y educa. Por ello, la consideración pedagógica de la estupidez encuentra en el desarrollo docente uno de sus ámbitos de aplicación más relevantes.

Esta observación resulta coherente con una idea ampliamente asumida por la Didáctica General: la calidad de la enseñanza depende, en gran medida, de la formación del educador. Sin embargo, la formación didáctica general del profesorado se ha orientado preferentemente hacia la adquisición de conocimientos disciplinares y transversales, incluyendo competencias profesionales, valores, educación inclusiva, metodologías de enseñanza, tecnologías, sistemas de evaluación, gestión de la convivencia, organización escolar, innovación educativa y desarrollo docente. Aunque todas estas dimensiones son imprescindibles, no agotan la complejidad de la formación docente. Con frecuencia, cuestiones relacionadas con los condicionamientos personales, el autoconocimiento existencial y esencial, el ego docente, la mala práctica didáctica, la inmadurez profesional o los límites de la propia comprensión permanecen fuera de los programas formativos, pese a su notable influencia en la enseñanza.

Esta ausencia resulta especialmente significativa por una doble razón. Por un lado, informa de la complejidad inherente a la formación didáctica para el desarrollo docente. Por otro, confirma que ningún profesor educa únicamente desde lo que sabe o pretende enseñar. También educa desde lo que ignora, desde aquello que cree saber, desde sus identificaciones, desde su ego y desde su particular modo de comprender la realidad. Dicho de otro modo, el educador enseña desde su formación real. Por ello, ni la formación inicial y permanente ni la mejora docente pueden reducirse a una cuestión de actualización técnica o metodológica. Requieren igualmente procesos de autoobservación, autoconocimiento y evolución personal.

La cuestión conecta de forma directa con el constructo de ego docente (Herrán & González, 2002). Numerosas dificultades educativas dependen de formas profundas de identificación profesional con determinadas teorías, imperativos, creencias pedagógicas, interpretaciones sobre los alumnos, posiciones ideológicas, opciones metodológicas, recursos o imágenes de sí mismo como educador. Cuando estas identificaciones permanecen insuficientemente observadas, pueden limitar el cambio interior, restringir la capacidad de aprendizaje profesional y consolidar resistencias a la autocrítica, a la revisión de razones y prácticas y, en general, al reconocimiento de errores.

Esta observación cuestiona los límites de la propia noción y alcance autoformativo del profesor reflexivo. En efecto, desde esta perspectiva, tanto la reflexión sobre la práctica como la práctica misma pueden entenderse como efectos de procesos formativos y deformativos subyacentes. Para una autoformación radical e inclusiva fértil es preciso comprender simultáneamente las causas y sus efectos. Por ello, parece lógico que la

Didáctica General sitúe las posibilidades de formación inicial y continua más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica (Herrán, 2011c). En consecuencia, centrar la mejora docente prioritariamente en la reflexión sobre la práctica equivale a una especie de *bypass* formativo respecto al sujeto que la genera. El problema fundamental no radicaría sólo en cómo actúa el docente o en qué hace al enseñar, sino en desde qué conciencia, condicionamientos, identificaciones y grado de madurez interpreta, vive y desarrolla su práctica profesional y orienta su desarrollo docente. Desde este ángulo comprensivo, un profesor estúpido no sería necesariamente un incompetente, poco formado o falto de conocimientos, sino aquel cuyo exceso de ego y limitaciones auto inadvertidas de conciencia interfieren significativamente en su capacidad para comprender la educación, revisar autocríticamente su práctica, reconocer errores o trascender sus propios condicionamientos.

En definitiva, no se identifica, principalmente, con determinados comportamientos observables ni con errores técnicos concretos, aunque esto sea posible también, sino con procesos formativos subyacentes desde los que se interpreta a sí mismo y la enseñanza, el alumnado y la propia educación. Manifestaciones como la repetición acrítica de prácticas ineficaces, la adhesión a modas pedagógicas sin análisis suficiente, la incapacidad para aprender de la experiencia o la tendencia a atribuir los problemas educativos exclusivamente a factores externos pueden considerarse expresiones superficiales de procesos más profundos.

De manera análoga, un tutor, en tanto orientador, podría conceptualizarse como estúpidos cuando interpretase de forma persistente las situaciones educativas desde marcos estrechos, rígidos o insuficientemente conscientes. Esta consideración puede extenderse a otras figuras educativas. Así, un directivo estúpido, un asesor estúpido, un inspector estúpido o un responsable político estúpido no se definirían por la ausencia de conocimientos o experiencia, sino por las limitaciones formativas desde las que comprenden, interpretan y ejercen sus respectivas responsabilidades.

La literatura sobre desarrollo profesional docente ofrece múltiples argumentos compatibles con algunas de estas manifestaciones. Sin embargo, la interpretación aquí defendida sitúa el foco en un plano formativo más profundo, relativo al ego, la conciencia y los condicionamientos desde los que el educador comprende, vive y desarrolla su práctica profesional. Desde esta cautela interpretativa, Schön (1983) destacó la importancia del profesional reflexivo como alternativa a modelos exclusivamente técnicos de actuación. Brookfield (2017) subrayó la necesidad de que los docentes sometan críticamente a examen sus propias presuposiciones pedagógicas. Day (1999) insistió en que el desarrollo profesional implica transformaciones personales, morales y biográficas además de cambios competenciales. Estas aportaciones ampliaron significativamente la comprensión de la formación docente y contribuyeron a desplazar el interés desde la simple adquisición de destrezas hacia procesos más complejos de reflexión profesional.

Sin embargo, desde el ERI, estos avances no parecen suficientes. Como se ha apuntado, un docente puede ser competente, reflexivo o críticamente reflexivo y continuar condicionado por su ego, inmadurez, ignorancia ignorada, estrechez de conciencia o incluso estupidez. Por ello, la reflexión profesional constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para una formación docente profunda. En este contexto, la profundidad en la formación no es un aditivo o un lujo, sino un requisito de calidad radical.

La noción de estupidez desarrollada en este trabajo permite profundizar aún más en este planteamiento. La reflexión profesional suele centrarse en qué hacer mejor. Desde el ERI, lo central es desde qué condicionamientos, inercias, identificaciones o limitaciones de conciencia se comprende la educación y se desarrolla la enseñanza. El problema principal se apoya en reconocer lo que limita o lastra la conciencia educativa.

El constructo desarrollo docente, en su triple plano personal, profesional e institucional (Herrán & Flores, 2023), es necesario, pero insuficiente. Si la formación profunda implica una progresiva reducción del egocentrismo, una ampliación de conciencia, un incremento del autoconocimiento esencial y una disminución de condicionamientos personales y colectivos parece imprescindible ampliar el horizonte conceptual desde el que se comprende el propio desarrollo docente.

Con esta finalidad se propone un cambio conceptual y epistemológico: sustituir la noción de "desarrollo docente" por "evolución docente". No se trataría de una mera variación terminológica, sino de una ampliación de significado. Del mismo modo que el ERI incluye y trasciende los paradigmas pedagógicos consensuados al incorporar ámbitos formativos que éstos no contemplan suficientemente, la evolución docente incluiría el desarrollo profesional, personal e institucional del profesorado, junto con sus dimensiones técnica, competencial y reflexiva. Sin embargo, también añadiría una dimensión formativa más profunda, vinculada a la evolución de la conciencia, al autoconocimiento esencial, a la reducción del egocentrismo y al progresivo descondicionamiento interior del educador. Desde esta perspectiva, la evolución docente aludiría no sólo al crecimiento profesional, sino también a la transformación evolutiva del modo en que el docente se comprende a sí mismo, a los demás, interpreta la enseñanza, se relaciona con el conocimiento, comprende y conceptúa la educación y se relaciona con el otro. Todo ello en contextos educativos concretos y en el marco de una conciencia de evolución personal, social, de humanidad y de especie.

La formación inicial del profesorado constituye un escenario especialmente relevante para esta consideración. En ella se configuran buena parte de las creencias, representaciones, identificaciones e identidades profesionales que acompañarán al docente durante años. Sin embargo, los programas formativos suelen dedicar escasa atención a cuestiones radicales relacionadas con la conciencia, el ego, los condicionamientos o el autoconocimiento. Como resultado, numerosos docentes acceden a la profesión con una preparación pedagógica y didáctica significativa, pero con escasas oportunidades para indagarse crítica y profundamente en otros aspectos estrechamente vinculados a su formación como educadores.

La formación permanente presenta una limitación semejante. Con frecuencia se orienta a la actualización de temas demandados por los profesionales, relacionados con el currículo, la educación inclusiva, las metodologías y recursos didácticos, con y sin TIC, la evaluación, la convivencia, las dificultades y oportunidades de la profesión o el desarrollo de competencias docentes. Desde una perspectiva radical e inclusiva, la formación continua requeriría, entre otros retos, la incorporación de procesos orientados al reconocimiento de condicionamientos, incluido el adoctrinamiento, la revisión de creencias arraigadas en el ejercicio docente, el examen de hábitos profesionales, la detección de sesgos, el ego docente, la mala práctica, la inmadurez profesional, la conciencia de ignorancia, la evolución interior, la ampliación de la conciencia desde la que se enseña y la inclusión explícita de ámbitos formativos radicales en la educación. Entre ellos cabría distinguir ámbitos tradicionalmente considerados deseables, como la conciencia, una humanidad más unida, el amor, la muerte, la meditación, la pedagogía

prenatal, entendida desde la Pedagogía y no desde las Ciencias de la Salud, el autoconocimiento esencial o la evolución humana, y ámbitos generalmente considerados indeseables, aunque pedagógicamente relevantes, como el ego humano, la inmadurez generalizada, los errores radicales de nuestra educación, la mala práctica, la ignorancia ignorada, la inconsciencia inconsciente o la estupidez humana.

Tales ámbitos formativos raramente serían propuestos espontáneamente por colectivos docentes como objetos de innovación educativa o de formación para su propio desarrollo docente. Su escasa presencia puede explicarse, en parte, porque remiten a necesidades formativas profundas que habitualmente no se perciben, no se demandan y, con frecuencia, ni siquiera se consideran. Probablemente sólo una minoría de docentes especialmente sensible, consciente y abierta al autoconocimiento los interpretaría como ámbitos de formación explícitamente demandables. Desde este punto de vista, el desarrollo docente constituiría sólo una parte de un proceso más amplio de evolución docente.

En este contexto, la consideración pedagógica de la estupidez aporta un elemento oportuno. Obliga a desplazar la atención de la mejora de las personas y procesos a la comprensión de quienes los aplican. Del mismo modo que no basta con disponer de buenos recursos para garantizar una enseñanza de calidad, tampoco basta con acumular formación especializada, si permanecen intactos determinados condicionamientos que limitan la comprensión pedagógica. La cuestión ya no es únicamente qué sabe el profesor, sino cómo se relaciona con lo que sabe, con lo que desconoce y consigo mismo, en el plano existencial y en el esencial.

En este punto adquiere especial importancia la noción de estupidez compartida o común. En una dirección relacionada con la discapacidad intelectual común que todos compartimos sin casi nunca saberlo, propuesta desde la ampliación radical de la educación inclusiva (Herrán, 2026b), puede sostenerse que ninguna persona queda completamente al margen de la estupidez. Esta consideración introduce la duda y la humildad como dimensiones docentes de extraordinario interés y relevancia para la formación y la evolución docente. Desde su referencia, la autoevaluación autocrítica puede constituirse en una de las condiciones más favorables para seguir aprendiendo, eliminando, revisándose y evolucionando.

Entendemos que la formación inicial y permanente del profesorado debería incorporar espacios destinados a la formación más allá del aprendizaje para la evolución docente. Se trataría de favorecer una conciencia creciente de los procesos que pueden obstaculizar la formación y de abrir vías de autocultivo. La autoobservación, el diálogo desde estados de conciencia compartidos, la indagación sostenida con el otro, la conciencia de ignorancia, el descondicionamiento, la meditación (no *mindfulness*), etc. constituyen algunas de las vías posibles para ello.

La principal contribución de la consideración pedagógica de la estupidez al desarrollo docente y a la evolución docente consiste en recordar que la formación profesional no puede separarse de la formación personal. El educador enseña y se enseña desde su grado de conciencia, madurez y autoconocimiento, que transmite en todos los planos comunicativos. También puede transmitir ego y estupidez. Desde esta mirada, la conciencia de la propia estupidez puede interpretarse como una posibilidad de fortalecimiento de una calidad radical de la educación, todavía no claramente descrita, que en todo caso se enraizaría en una formación docente más consciente, humilde y profundamente educativa. Quizá por ello resulta necesario ampliar el propio constructo

de desarrollo docente hacia una noción inclusiva de evolución docente, cuyo horizonte inmediato sería el desempeoramiento y mejora del profesorado desde su transformación evolutiva o formativa del ego a la conciencia.