4.

Manifestaciones de la estupidez

Una vez aclarado el significado pedagógico de la estupidez y examinadas algunas de sus principales raíces formativas, procede analizar sus manifestaciones educativas. Lo crucial ahora no es solo identificar personas estúpidas ni en atribuir la posible estupidez a determinados colectivos, sino en reconocer desde ello dinámicas, procesos, contextos y formas de relación susceptibles de ser interpretados pedagógicamente desde este constructo.

Como ocurre con la inmadurez, el egocentrismo, la ignorancia ignorada o la mediocridad, la estupidez puede expresarse de formas graduales, cotidianas y socialmente normalizadas. Aunque sus manifestaciones varían según los contextos, los agentes y los niveles educativos implicados, todas parecen compartir un denominador común: limitaciones formativas relacionadas con el ego, la conciencia, la inmadurez, los condicionamientos y la capacidad de revisión crítica.

La exposición se organiza desde los contextos más amplios y condicionantes hasta los más próximos a la experiencia personal. Esta secuencia responde a la hipótesis de que las distintas expresiones de la estupidez no constituyen fenómenos aislados, sino manifestaciones interdependientes de una misma trama formativa. Así, la ciudadanía influye en la cultura social; los medios de comunicación y las redes sociales contribuyen a modelarla y difundirla; los responsables políticos y las políticas educativas la interpretan y canalizan; los sistemas educativos establecen prioridades y marcos generales de actuación; la administración, las instituciones y los equipos directivos concretan esas orientaciones; los expertos en educación, orientadores y docentes median profesionalmente en los procesos formativos; las familias y las comunidades educativas participan de ellos de forma directa; y el alumnado aparece finalmente como destinatario principal, aunque no exclusivo, de todas estas influencias.

Sin embargo, el recorrido no concluye ahí. Tras considerar la posible presencia de la estupidez en los distintos agentes, contextos y niveles de la educación, la reflexión se desplaza hacia el otro como influencia formativa y, finalmente, hacia uno mismo. La razón es que la estupidez no sólo puede analizarse como objeto externo de observación. También puede actuar como condición inadvertida del propio observador. Desde esta comprensión, el capítulo conduce progresivamente desde las manifestaciones más visibles y compartidas hacia aquellas más próximas, sutiles y difíciles de reconocer.

Las páginas siguientes ilustran algunas de las formas que puede adoptar este fenómeno en los distintos niveles de esta compleja red de relaciones educativas.

4.1. Estupidez en la ciudadanía

La ciudadanía es un escenario en el que las causas y consecuencias educativas de la estupidez adquieren una dimensión especialmente tangible. Sus efectos trascienden ampliamente la esfera personal y pueden extenderse a grupos, comunidades, *ismos*, instituciones, sociedades e incluso a la humanidad, entendida como sujeto de posible evolución formativa. Cuando determinadas formas de pensar, creer o actuar se vuelven habituales, la estupidez deja de percibirse como un problema y pasa a confundirse con la normalidad social.

La advertencia de Nietzsche (2011a, 2011b) sobre la mentalidad de rebaño adquiere una relevancia educativa especial. Cuando la pertenencia al grupo y disposición -o necesidad- a ser programados y dirigidos sustituyen al juicio propio, aumentan las posibilidades de conformismo, dependencia intelectual, adhesión acrítica y reproducción de creencias y prejuicios colectivos insuficientemente examinados. Una de las manifestaciones más llamativas de esta dinámica sucede cuando el adocenamiento se interpreta como condición de socialización o de vida (pseudo)democrática, el borreguismo como virtud, la dependencia como seguridad y la renuncia a la crítica como indicador de pertenencia. En esos casos, la manipulación deja de percibirse como problema y puede llegar a celebrarse. La sumisión se confunde con la integración, la obediencia con la responsabilidad y la conformidad con el compromiso. La persona pasa a ser, entonces, la colaboradora activa más útil desde y para el desarrollo de estos condicionamientos en el marco de una madurez social mal entendida.

Esta forma de estupidez social encuentra uno de sus principales apoyos en el condicionamiento compartido, conglomerado en torno a *ismos* de todo tipo (Herrán, 2008). Su fuerza procede de un par de fuerzas: el fortalecimiento del ego colectivo y la dificultad para reconocer las programaciones, inercias y creencias que se viven como certidumbres vertebradoras de la normalidad. En una línea afín, De Mello (1987) observó que gran parte de la vida humana transcurre bajo formas de condicionamiento y programación apenas advertidas por quienes las experimentan. La identificación con tradiciones, religiones, ideologías o *ismos* de cualquier naturaleza, en el seno de colectivos, grupos de influencia o corrientes de opinión, junto con la necesidad de pertenencia, reconocimiento y aceptación, puede reducir la capacidad de autocrítica, la madurez social y la autonomía de la razón, dificultando el cuestionamiento de supuestos compartidos, la rectificación y el desarrollo de una conciencia más independiente.

Esta dinámica resulta particularmente significativa en sociedades caracterizadas por una circulación masiva de información, opiniones y estímulos comunicativos y por ello más propicias a la estupidez (Noguera-Ramírez, 2025). La abundancia de información no garantiza una comprensión más profunda de la realidad. Puede favorecer, por el contrario, formas de superficialidad, simplificación, polarización o pensamiento delegado en referentes ideológicos, mediáticos o grupales. Considerada así, la estupidez ciudadana no se relacionaría principalmente con la falta de información, sino con la dificultad para elaborar juicios propios, revisar creencias, reconocer errores o trascender condicionamientos compartidos.

Arendt (2003) relacionó la pérdida del juicio con la incapacidad para pensar desde perspectivas diferentes de la propia. Nussbaum (2010) defendió que la educación democrática exige precisamente la capacidad contraria: comprender otras posiciones, examinar críticamente creencias heredadas y ampliar los horizontes de interpretación. En una dirección complementaria, Gadamer (2003) destacó que toda comprensión requiere una fusión de horizontes capaz de trascender parcialmente los propios condicionamientos interpretativos. Las tres perspectivas apuntan a una misma necesidad formativa: la

capacidad de salir de uno mismo para comprender con mayor complejidad al otro, a la sociedad y a la realidad. La limitación de esta apertura puede constituir una de las expresiones más características de la estupidez en la vida ciudadana.

Desde una perspectiva pedagógica, el reto consiste en promover actitudes cívicas o valores democráticos y en favorecer procesos formativos capaces de reducir la dependencia del pensamiento prestado y de fortalecer la autonomía de juicio. Cuando estas capacidades permanecen insuficientemente desarrolladas, aparecen formas de conformismo, adhesión acrítica, dependencia grupal, simplificación ideológica o identificación colectiva que limitan tanto la vida democrática como la propia formación ciudadana.

Entendida de este modo, la estupidez puede manifestarse en la ciudadanía como dificultad para pensar con autonomía, distinguir entre información y conocimiento, reconocer los propios condicionamientos o revisar críticamente las creencias compartidas. Su relevancia educativa radica en que estas dinámicas no afectan sólo a individuos concretos, sino que terminan configurando culturas, climas sociales y formas colectivas de comprender y vivir la realidad.

4.2. Estupidez en los medios de comunicación y las redes sociales

La influencia educativa de los medios de comunicación y de las redes sociales resulta difícilmente cuestionable. Aunque no constituyen instituciones educativas en sentido estricto, participan activa y eficazmente en la construcción de creencias, actitudes, valores, representaciones de la realidad y formas de interpretar el mundo. Su impacto educativo puede llegar a ser incluso mayor que el de algunos agentes educativos convencionales, por su capacidad de influencia continuada sobre amplios sectores de la población.

Desde una perspectiva pedagógica, la estupidez no se manifiesta sólo en la difusión de información veraz, incorrecta, sesgada o falaz. Se expresa también a través de dinámicas que favorecen la simplificación excesiva de problemas complejos, la sustitución de la reflexión por la reacción inmediata, la polarización de posiciones, la identificación acrítica con grupos de pertenencia, la amplificación de consignas y narrativas simplificadoras o la difusión acelerada de opiniones insuficientemente fundamentadas. Asimismo, se manifiesta mediante la inacción, no sólo consciente y prudente, identificable con el *wu wei* del tao (Herrán & Xu, 2023), sino también a través de la omisión irresponsable, la indiferencia o la renuncia a ejercer el juicio crítico cuando las circunstancias lo exigen. En estos contextos, la velocidad de circulación de los mensajes, de los silencios y de las omisiones, unida a la lógica de la inmediatez, puede dificultar los procesos de contraste, deliberación y elaboración crítica, favoreciendo interpretaciones parciales y duales de la realidad.

El tema adquiere una relevancia especial cuando gran parte de los procesos de formación social se producen en entornos comunicativos caracterizados por la sobreabundancia de información. Por un lado, el incremento de información no garantiza una comprensión más profunda de la realidad. Por otro, la estupidez puede depender, en parte, de la falta de información. Sin embargo, su causa suele estar más relacionada con la dificultad para interpretarla crítica y autocríticamente, para reconocer condicionamientos, revisar

prejuicios y distinguir entre conocimientos equilibrados y sesgados, o entre construcciones abiertas al conocimiento y elaboraciones condicionadas por egocentrismo (Herrán, 1997). Ello incluye, por ejemplo, ideas, creencias, opiniones, juicios, predisposiciones, generalizaciones y otras elaboraciones afectocognoscitivas previas insuficientemente fundadas y examinadas. En este sentido, Herrán (2006c) subraya la importancia educativa de los medios y la necesidad de favorecer el desarrollo desde la formación de quienes los gestionan, de una dimensión educativa orientada a un uso más consciente, crítico y responsable de su influencia social.

Estas consideraciones pueden extenderse a las redes sociales y a los nuevos ecosistemas digitales, cuya capacidad de modelar percepciones, prioridades y formas de convivencia resulta cada vez mayor. Más aún, permiten plantear que la dimensión formativa de los medios no debería quedar restringida a determinados espacios explícitamente educativos, culturales o divulgativos. Del mismo modo que los medios reconocen funciones informativas, económicas, recreativas o de influencia social, cabría reconocer y desarrollar de forma transversal una responsabilidad educativa orientada a la mejora de la vida individual y colectiva. Esta orientación podría concretarse en una contribución deliberada al cultivo de la conciencia y la trascendencia de los egos, a la comprensión más profunda de la realidad, al incremento de la lucidez social y a la formación de una ciudadanía menos condicionada, más reflexiva y más unida.

La estupidez mediática y digital no es sólo un problema individual. Puede adquirir formas colectivas cuando determinados mensajes, prejuicios, simplificaciones o narrativas se difunden masivamente y terminan aceptándose con tanto apoyo como insuficiente reflexión autocrítica. En estos casos, la repetición, la viralidad o el consenso aparente pueden sustituir a la argumentación, favoreciendo formas de conformismo intelectual especialmente difíciles de reconocer por quienes participan en ellas. La cuestión no se reduce, por tanto, a la presencia de contenidos cuestionables, sino también a la ausencia de un proyecto pedagógico y comunicativo compartido orientado al mejoramiento de la condición humana, capaz de integrar la dimensión formativa de los medios y de las redes sociales desde su relevante influencia en la configuración de la vida colectiva. Como cuarto poder, idealmente independiente de los demás, los medios de comunicación podrían contribuir de forma más consciente y deliberada al desarrollo de una ciudadanía más lúcida, reflexiva y responsable. Cuando la atención se concentra exclusivamente en la visibilidad, el impacto, la rentabilidad o la adhesión inmediata, disminuyen las oportunidades para promover procesos de formación que favorezcan una conciencia más amplia de uno mismo, de los demás y de la sociedad en su conjunto.

Por ello, la respuesta pedagógica más profunda no consistiría únicamente en enseñar a utilizar tecnologías o a consumir información de manera eficaz. Requeriría también una formación orientada a la educación de la razón con base en la visión, el desarrollo del juicio, la conciencia crítica, la capacidad de contraste, el reconocimiento de los propios condicionamientos y la apertura a perspectivas diferentes siempre orientadas a la búsqueda de la verdad (*aleteia*). Desde esta óptica, la alfabetización mediática más avanzada no se limitaría a competencias comunicativas, sino que incluiría, desde una ampliación de la conciencia técnica o profesional, procesos de autoformación capaces de reducir la influencia de la ignorancia ignorada, el egocentrismo y otras formas perennes disfrazadas de contemporáneas de estupidez social.

4.3. Estupidez en los políticos de la educación y en las políticas educativas

Los responsables políticos y las políticas educativas constituyen uno de los ámbitos donde la estupidez puede adquirir consecuencias formativas más rápidas, amplias y duraderas. Las decisiones adoptadas por gobiernos, administraciones y responsables educativos afectan directa o indirectamente a estudiantes, docentes, familias e instituciones. Por ello, los posibles errores asociados al ego, la inmadurez, la precipitación, los condicionamientos ideológicos, la necesidad de protagonismo o la resistencia a la rectificación adquieren en este ámbito una especial relevancia pedagógica.

Las políticas educativas suelen justificarse mediante objetivos de mejora, innovación, calidad o equidad. Sin embargo, una característica recurrente de numerosos sistemas educativos es la tendencia a reproducir errores conocidos o a sustituir unas reformas por otras sin una evaluación suficiente de sus efectos. No pocas veces, estos cambios responden más a intereses partidarios, exigencias electorales, necesidades de diferenciación política o finalidades ideológicas que a necesidades educativas suficientemente fundamentadas y contrastadas. Cuando las decisiones se mantienen pese a la acumulación de elaboraciones y evidencias contrarias, o cuando cada cambio normativo desplaza al anterior sin un análisis riguroso de sus resultados, puede apreciarse una forma de estupidez institucional relacionada con la dificultad para aprender, rectificar y mejorar a partir de la experiencia acumulada en beneficio de la educación. Esta dinámica puede reflejar la ausencia de un anhelo descondicionado de evolución educativa que favorezca el reconocimiento de errores, la rectificación y la apertura a formas más conscientes de comprensión y actuación.

Entendida de este modo, la estupidez no se expresaría necesariamente como falta de información o de capacidad técnica, sino como incapacidad para revisar críticamente supuestos previos, reconocer errores o rectificar decisiones. En esta misma dirección, Schön (1983) observó que las organizaciones suelen experimentar dificultades para reflexionar críticamente sobre su propia práctica, mientras que Argyris (1991) mostró cómo individuos e instituciones desarrollan mecanismos de defensa que obstaculizan el aprendizaje organizativo. En consecuencia, determinadas políticas educativas podrían reflejar no sólo problemas técnicos o ideológicos, sino también limitaciones formativas asociadas a creencias, prejuicios y enfoques insuficientemente revisados, así como a la dificultad para aprender de la experiencia, rectificar decisiones y evolucionar institucionalmente desde la apertura y humildad.

Desde esta óptica, la estupidez política en educación no se manifestaría necesariamente como falta de preparación, información o inteligencia. Podría expresarse también en la incapacidad para reconocer errores, aprender de experiencias anteriores, revisar convicciones fuertemente ideologizadas o situar los intereses de la educación por encima de los intereses de partido, de gobierno o de imagen pública. En estos casos, el problema no sería exclusivamente técnico ni político, sino también formativo.

Desde una perspectiva pedagógica, uno de los factores que podría contribuir a estas dinámicas es la insuficiente formación pedagógica de quienes diseñan, promueven o deciden las políticas educativas. Con frecuencia, la educación es interpretada preferentemente desde marcos políticos, económicos, jurídicos, sociológicos o

psicológicos, mientras que el conocimiento pedagógico ocupa una posición secundaria en los procesos de toma de decisiones. A ello puede añadirse una limitada disposición a escuchar a pedagogos, docentes y demás profesionales de la educación y de la enseñanza, sustituyendo el diálogo y la construcción compartida por la imposición normativa o por directrices definidas de arriba abajo.

Esta tendencia puede favorecer una confianza excesiva en las reformas educativas promovidas desde instancias centrales y una atención insuficiente a los procesos de innovación educativa desarrollados por los propios profesionales en los contextos donde tiene lugar la educación. Sin negar la necesidad de determinadas reformas, una educación orientada a la evolución formativa requeriría mayores dosis de apertura, humildad institucional y aprendizaje compartido. Requeriría también una concepción más amplia de la educación, capaz de integrar a todos sus profesionales, ámbitos y niveles, incluidos aquellos que permanecen prácticamente ausentes de la agenda pública.

Entre estos ámbitos desatendidos destaca la educación prenatal. Su escasa presencia en las políticas educativas, pese a su potencial relevancia formativa, ilustra cómo determinados campos radicales pueden quedar fuera de los marcos habituales de planificación, investigación y desarrollo educativo. Así, los puntos ciegos de las políticas educativas no sólo se manifiestan en las decisiones que se adoptan, sino también en las posibilidades educativas que ni siquiera llegan a contemplarse.

La relevancia de esta cuestión es especialmente significativa porque la capacidad de influencia de los responsables políticos es extraordinaria. Mientras que los errores de otros agentes educativos suelen circunscribirse a contextos relativamente limitados, las decisiones políticas pueden condicionar simultáneamente a sistemas enteros, afectar a generaciones de estudiantes y modelar durante años las prioridades, expectativas y prácticas educativas de una sociedad. Por ello, la posible presencia de inmadurez, ego, ignorancia ignorada o estrechez de conciencia en quienes definen las políticas educativas constituye una cuestión pedagógica de primer orden.

4.4. Estupidez en los sistemas educativos

La estupidez puede manifestarse también a escala sistémica. En este nivel no se asimila a decisiones concretas de personas, grupos o instituciones particulares, sino a fines y supuestos compartidos que organizan y orientan los sistemas educativos. Su relevancia pedagógica es especialmente significativa porque los sistemas educativos definen prioridades, estructuran currículos, legitiman y priorizan formas de conocimiento, establecen criterios de disciplinariedad, transversalidad y reconocimiento social, delimitando lo que se considera educativamente relevante, irrelevante o rechazable.

Así considerada, una posible expresión de estupidez sistémica consistiría, entre otros fenómenos, en su tendencia a confundirse con sus propios límites. En efecto, los sistemas educativos suelen presentarse como marcos generales de educación, cuando en realidad son construcciones prioritariamente históricas, culturales, ideológicas y políticas necesariamente parciales, y secundariamente pedagógicas. Al absolutizar sus presupuestos, pueden llegar a considerar universal una visión parcial de la educación. La consecuencia es que lo que queda fuera de sus categorías de observación y promoción pseudodidáctica suele permanecer ignorado, relegado, repudiado o tenido por irrelevante.

Un rasgo llamativo de los sistemas educativos contemporáneos es su carácter fundamentalmente nacional. Aunque suelen declarar propósitos universales y humanistas, continúan articulándose de acuerdo con intereses, prioridades y necesidades de Estados concretos. En consecuencia, suelen ocupar posiciones marginales, periféricas o nulas la conciencia de humanidad, universalidad y mayor unidad (Herrán, 2009c; Herrán & Muñoz, 2002; Muñoz & Herrán, 2003; Chulde-Ruano, 2021), desde una comprensión de la humanidad como sujeto educativo en evolución posible. El resultado es una contradicción entre una realidad humana crecientemente interdependiente y unos sistemas educativos encastillados que continúan estructurándose desde lógicas nacionales, identitarias, egocéntricas o competitivas, cuyo interés está muy alejado de la conciencia de una humanidad en evolución.

Esta observación se relaciona con otra limitación derivada relevante. En sistemas educativos condicionados, especialmente cuando al condicionamiento nacionalista se añaden otros de carácter religioso, ideológico, sexista, racista o clasista, los currícula tienden a reproducir tales condicionamientos. Desde esta perspectiva, los contenidos, competencias, objetivos o resultados de aprendizaje prescritos pueden contribuir a la instrucción, al aprendizaje y a determinados aspectos de la formación, pero no necesariamente a la educación en sentido estricto (Herrán, 2019c). Por ello, estos currícula difícilmente pueden incorporar o promover dimensiones radicales vinculadas al ego, la conciencia, la madurez, el autoconocimiento esencial, el descondicionamiento, la evolución interior o la propia estupidez humana que aquí observamos.

Por ello, la estupidez sistémica podría manifestarse como una dificultad para reconocer aquello que permanece fuera de sus propios marcos de observación, incluida la identificación entre educación y adoctrinamiento (Herrán, 2018b; Herrán & Rodríguez, 2024; Herrán et al., 2023). Del mismo modo que una persona puede confundir su punto de vista con la realidad, un sistema educativo sesgado puede identificar errónea o inversamente sus finalidades, categorías y prioridades sistémicas, rentables y egocéntricas con la educación misma (Herrán, 1999, 2004). En este contexto funcional, un problema pedagógico radical inicial es la dificultad para reconocer sus condicionamientos, insuficiencias, puntos ciegos y posibilidades de evolución interior y exterior.

Desde otro ángulo se descubre una dimensión adicional cuando se observa de otro modo la expresión “sistema educativo”. En sentido estricto, cualquier persona o sistema social podría considerarse un “sistema educativo”, si su prioridad es su propia educación. Desde esta óptica, una persona consciente, una familia, un centro docente, una comunidad, una organización social, una institución o incluso una sociedad entera podrían funcionar como sistemas educativos, en la medida en que orientasen conscientemente su desarrollo a la propia formación. Esta conceptualización no es habitual. Lo normal es que por sistemas educativos se entienda el conjunto organizado de instituciones, normas, estructuras, agentes, currícula y políticas orientadas a la educación formal de una población, centradas en la educación de otros, principalmente del alumnado, mientras prestan una atención mucho menor a su propia evolución educativa y maduración como sistemas. Esta observación es compatible con la interpretación de los errores radicales de la educación (Herrán & Xu, 2025), según la cual una parte sustancial de los problemas educativos procede también de limitaciones comprensivas o de conciencia y de un insuficiente consecuente reconocimiento. Por ello, uno de los desafíos formativos más profundos para los sistemas educativos consistiría en pasar de educar únicamente a los demás (eminentemente, alumnos, hijos, estudiantes y docentes en formación) a comprenderse también como sujetos y objetos de su propia educación.

En síntesis, la superación pedagógica de la estupidez sistémica no dependería exclusivamente de nuevas reformas, leyes o innovaciones curriculares. Requeriría además sistemas educativos capaces de observarse críticamente a sí mismos, de reconocer sus límites, de ampliar su conciencia de humanidad, de incorporar dimensiones formativas tradicionalmente excluidas y de asumir que su propia evolución constituye una condición coherente y necesaria para favorecer la evolución formativa de quienes participan en ellos.

4.5. Estupidez en las reformas educativas

La estupidez puede manifestarse también en las reformas educativas cuando éstas se orientan principalmente a modificar currículos, estructuras, normativas, organizaciones, metodologías, recursos, incluidas las TIC y la IA, sistemas de evaluación o modelos de gestión. Estos cambios resultan insuficientes cuando no van acompañados de una revisión crítica, profunda y pedagógica de las concepciones de educación sobre las que se sustentan. Este defecto estructural y preliminar suele ocurrir cuando quienes promueven o asesoran las reformas carecen de una formación pedagógica suficiente, cuando identifican la educación con prioridades ajenas a ella o cuando el conocimiento pedagógico queda subordinado a perspectivas políticas, jurídicas, económicas, sociológicas o psicológicas. Bajo esta comprensión, el problema no radicaría necesariamente en la insuficiencia técnica de las reformas, sino en las limitaciones de conciencia o en el exceso de ego desde las que son concebidas y desarrolladas.

Las reformas educativas suelen presentarse como instrumentos privilegiados para la mejora de la educación. Sin embargo, con frecuencia se diseñan y aplican de arriba abajo, dentro de los mismos marcos conceptuales que contribuyeron a generar los problemas que pretenden resolver. Como consecuencia, cambian denominaciones, procedimientos, metodologías, sistemas de evaluación, competencias o estructuras organizativas, mientras permanecen prácticamente inalterados los supuestos básicos relativos a qué es educar, para qué educar, quién educa, qué dimensiones formativas se consideran relevantes o qué fines últimos deberían orientar la educación. La reforma opera entonces sobre manifestaciones periféricas del sistema, sin alcanzar sus fundamentos. De este modo, el sistema tiende a reproducir sus propios presupuestos mientras intenta corregir los efectos derivados de ellos. Esta práctica suele atribuirse impropiamente a la Pedagogía, cuestión discutible, porque su concepción y aplicación frecuentemente se desarrollan al margen de una conciencia pedagógica profunda. En España, por ejemplo, rara vez se reconoce que una parte significativa del asesoramiento de las grandes reformas educativas ha procedido de enfoques predominantemente psicológicos, con una representación pedagógica comparativamente menor.

Esta situación contribuye decisivamente a lo que puede interpretarse como una expresión de estupidez pedagógica sistémica. Del mismo modo que una persona puede intentar resolver reiteradamente un problema sin revisar los presupuestos desde los que lo aborda, los sistemas educativos pueden generar reformas sucesivas sin cuestionar los condicionamientos que limitan su comprensión de la educación y favorecen su persistente escoramiento. El resultado es una tendencia a reproducir los mismos marcos de interpretación mientras se intenta corregir, una y otra vez, algunos de sus efectos. El resultado es una secuencia de cambios que altera aspectos funcionales del sistema, pero

que puede reforzar determinadas hipertrofias versus reducciones de la educación, por ejemplo, mediante su psicologización (Herrán & Xu, 2025), sin transformar sustancialmente su conciencia pedagógica.

Una reforma profunda de la educación debería diferenciarse de una reforma del sistema educativo (Herrán, 1993, 2011d). Mientras que la segunda suele centrarse en estructuras externas, la primera requeriría revisar críticamente los fundamentos epistemológicos, antropológicos, psicológicos y sobre todo pedagógicos que orientan la acción educativa. Lo principal no sería únicamente cómo cambiar la educación, sino desde qué nivel de conciencia se promueven esos cambios y hacia qué horizonte de conciencia y formación se orientan.

Una manifestación particularmente significativa de esta limitación aparece cuando las reformas concentran la mayor parte de sus esfuerzos en aprendizajes, competencias, rendimiento, empleabilidad, evaluación, digitalización, innovación metodológica o adaptación a demandas económicas y sociales, mientras continúan ignorando cuestiones relacionadas con el no saber, la meditación, la conciencia, el ego, el amor, la muerte, el autoconocimiento esencial, el descondicionamiento, la madurez personal y colectiva, la evolución interior de educadores (incluidos los padres, los docentes, los sistemas sociales, etc.) y educandos, la unidad humana o la propia comprensión de la educación como fenómeno susceptible de evolucionar mediante complejidad-conciencia. Lo relevante no es sólo la ausencia de estas dimensiones, sino el hecho de que dicha exclusión rara vez sea percibida como un problema pedagógico que tenga algo que ver con la reforma educativa de turno.

Desde este enfoque puede observarse que muchas reformas educativas comparten dos características. Por un lado, dan por supuesta la noción de educación desde la que operan. Por otro, pretenden transformar la educación sin revisar esa misma noción, que actúa como marco de comprensión y limita, sin advertirse, lo que puede reconocerse como pedagógico, educativo o formativo. La atención se dirige preferentemente hacia los medios, mientras permanecen relativamente incuestionados los fines, los supuestos y los sesgos desde los que esos medios adquieren sentido. De este modo, el cambio puede llegar a convertirse paradójicamente en un mecanismo de conservación. Dicho de otro modo: se modifica lo suficiente para generar la percepción de transformación, sin alterar los marcos epistémicos dominantes ni para favorecer una auténtica evolución formativa.

Este fenómeno resulta especialmente visible en la sucesión histórica de reformas educativas promovidas por sistemas políticos diferentes, de modo que: “Reforma tras reforma queda siempre por hacer la reforma de la educación” (Herrán, 1993). Aunque suelen presentarse como alternativas entre sí, muchas comparten presupuestos implícitos sobre el aprendizaje, la escolarización, el rendimiento, la adaptación social, la educación inclusiva, la construcción identitaria o la función económica de la educación. Las discrepancias afectan a aspectos relevantes de la organización educativa, pero con frecuencia dejan intactas cuestiones educativas profundas o radicales. Su invisibilidad se ve favorecida por la adopción acrítica de nuevos vocablos, prioridades fluctuantes, directrices de organismos supranacionales y modas internacionales que desplazan la atención hacia lo emergente, mientras permanecen insuficientemente examinados los fundamentos pedagógicos de la educación.

Desde la perspectiva de la complejidad y de la conciencia, una reforma verdaderamente profunda requeriría ampliar el alcance de aquello que se considera educativamente relevante. Esto implicaría incorporar preguntas normalmente ausentes de los debates

reformistas, aunque fundamentales: ¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?, ¿qué estamos dejando de ver y realizar?, ¿qué estamos haciendo mal en la educación?, ¿qué dimensiones formativas permanecen excluidas de los sistemas educativos?, ¿qué condicionamientos dificultan la comprensión y la realización de la educación en personas, colectivos, instituciones y sociedades?, ¿qué relación existe entre educación y conciencia?, ¿cómo influye el ego individual y colectivo en las políticas educativas?, ¿puede evolucionar la educación más allá de sus categorías dominantes?, ¿tiene sentido que los propios sistemas educativos se conviertan en sujetos de su propia formación?

Con esta consideración, una condición básica para evitar aterrizar en la estupidez reformista sería reconocer los procesos mediante los cuales se diseñan, justifican y aplican las reformas que forman parte del problema y, por tanto, también deben ser revisados y transformados. Ello implicaría revisar críticamente los procesos de elaboración normativa, abrir espacios reales de participación pedagógica y profesional, y sustituir parte de la lógica de la imposición por una dinámica de escucha, aprendizaje compartido y evaluación permanente mediante procesos de innovación educativa bien diseñados. En esta línea, la aspiración a un auténtico pacto de Estado por la educación podría entenderse menos como una expresión de madurez institucional orientada a proteger la educación de los vaivenes partidarios, como consecuencia de una más clara conciencia y comprensión de ella. Más ambiciosa aún sería la posibilidad de una administración educativa relativamente independiente, semejante a la defendida por Condorcet (2000), capaz de preservar horizontes formativos de largo alcance frente a intereses ideológicos, electorales, religiosos o militares.

De forma compatible con aquellas estructuras y acuerdos, una transformación educativa profunda exigiría pensar la educación desde escalas temporales mucho más amplias que las legislaturas políticas. Esto conduciría a una suerte de metarreforma o superreforma continuamente evaluable, abierta a la rectificación y orientada a la evolución de la educación misma y de la sociedad desde una posición más exigente, ambiciosa y consciente (Herrán, 1993). Su finalidad no sería únicamente mejorar recursos escolares o indicadores didácticos, sino favorecer una comprensión progresivamente más consciente, compleja y amplia del fenómeno educativo del que toda la sociedad forma parte.

En este contexto convendría revisar críticamente la conocida locución de origen africano apenas cuestionada según la cual “para educar hace falta toda la tribu”. La expresión sólo sería pedagógicamente válida si la propia tribu hubiese alcanzado previamente niveles suficientes de conciencia, autocrítica, madurez, descondicionamiento y desegotización (destribalización). De otro modo, no sólo educaría: también adoctrinaría, pues transmitiría sus prejuicios, inercias, sesgos, ignorancias, egoísmos colectivos y formas compartidas de estupidez. Desde esta perspectiva, la cuestión es únicamente que toda la sociedad educa, sino qué conciencia educativa y ego colectivo posee la sociedad que dice educar y qué clase de formación, deformación o condicionamiento contribuye a mantener, desarrollar y reproducir mientras dice educar. Por ello, una evolución profunda de la educación requeriría también una evolución formativa de la propia sociedad.

En definitiva, la principal dificultad para percibir la estupidez reformista podría encontrarse precisamente tanto en los marcos como en el intersticio desde los que se diseñan y desarrollan las reformas. La superación de esta forma de estupidez exigiría una ampliación simultánea del conocimiento pedagógico y de la conciencia pedagógica de quienes se responsabilizan de su elaboración. No tiene ningún sentido no contar con todos los profesionales implicados de todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil

hasta la universidad, incluyendo ámbitos todavía ausentes del sistema, como la educación prenatal, entendida pedagógicamente y no reducida a los enfoques de las ciencias de la salud (Franco, 2026; Serrano & Herrán, 2026; Serrano et al., 2026). Su incorporación permitiría ampliar el horizonte de comprensión de la educación y evidenciar otros puntos ciegos de las reformas convencionales.

La mejora educativa difícilmente dependerá solo de nuevas leyes, innovaciones curriculares, recursos tecnológicos o reformas organizativas que no han nacido en ninguna escuela u otro contexto formativo vía investigación didáctica y/o innovación educativa. Requerirá, como prioridad, la transformación comprensiva de quienes la gestionan, una revisión radical, compleja y flexible de la noción de educación, una revisión crítica de sus condicionamientos históricos y una apertura a dimensiones formativas relevantes tradicionalmente ignoradas, principalmente aplicadas a los educadores. La fundamental ya no sería únicamente cómo reformar los sistemas educativos, sino cómo favorecer desde las reformas educativas la evolución de la educación y de la conciencia desde la que se razonan y se realizan.

4.6. Estupidez en los currículos

La estupidez puede manifestarse también en los currículos cuando éstos se identifican con la educación misma o se consideran suficientes para alcanzarla, sin ser conscientes de su alcance por no diferenciar entre educación ordinaria y educación plena (Herrán & Xu, 2025). Desde una perspectiva pedagógica radical, el problema no se limita a aquello que los currículos contienen o excluyen, sino al supuesto previo de que la educación puede reducirse a contenidos disciplinares, competencias, objetivos, criterios de evaluación o resultados de aprendizaje. Esta identificación, ampliamente aceptada en los sistemas educativos contemporáneos, puede constituir una de las formas más extendidas de simplificación pedagógica.

Los currículos organizan, seleccionan y prescriben de un modo más o menos abierto aquello que una determinada sociedad considera valioso transmitir a las nuevas generaciones. Pueden y deben contribuir a la instrucción, al aprendizaje y a determinados procesos formativos. Sin embargo, en su estado actual (nacional o supranacional) no pueden educar plenamente (Herrán, 2019), porque la educación desborda necesariamente los marcos y los límites de cualquier prescripción curricular. La educación incluye no sólo adquisiciones, sino también procesos de descondicionamiento, pérdida de identificaciones, revisión crítica de creencias, reconocimiento de sesgos, autoconocimiento esencial, maduración del ego a la conciencia, ampliación y complejidad de la conciencia, meditación, etc. (Herrán, 2024). Ninguna de estas dimensiones queda garantizada por un currículo prescrito, por la razón fundamental de que falta conciencia para elaborarlo y formación de los educadores (principalmente, padres, docentes y sistemas sociales) para comprenderse y desarrollarlo.

El asunto se complica cuando los currículos responden prioritariamente a la parte de la sociedad que más cambia y demanda, como la tecnología, la energía, las políticas y relaciones internacionales, la economía, los mercados de trabajo, la digitalización, la inteligencia artificial, la sostenibilidad ambiental, la salud pública, la seguridad, la comunicación, el consumo, las identidades emergentes o las transformaciones culturales. En estos casos, pueden incorporar, junto a necesidades formativas legítimas,

condicionamientos ajenos a la educación y desoír necesidades profundas y silenciosas, a las que respondería la activación en los educadores de la dimensión radical de la educación.

Los sistemas educativos suelen integrar en ellos intereses políticos, ideológicos, religiosos, nacionalistas, identitarios, económicos o sociales que terminan presentándose como contenidos formativos normales. En tales casos, el currículo deja de ser exclusivamente un instrumento para la formación y se convierte también en vehículo de reproducción cultural de condicionamientos colectivos.

Herrán y González (2002) advirtieron tempranamente que determinados repertorios del ego docente podían configurar una dimensión tácita del currículo «mucho más allá del llamado currículo oculto, en la medida en que, de tan claro, suele pasar desapercibido» (p. 141). Esta observación dio lugar posteriormente al concepto de currículo descarado o indiscriminado (Herrán & González, 2002; Herrán, 2003, 2019). A diferencia del currículo oculto, el currículo descarado no permanece escondido. Tampoco coincide con el currículo nulo, porque se planifica a la vista de todos y se desarrolla activamente, incluyendo como educación lo que, siendo y no siendo educativo al mismo tiempo, se incorpora al currículo y se presenta social, institucional y pedagógicamente como educación.

La mezcla entre educación y adoctrinamiento constituye uno de los principales componentes del currículo descarado. Lo característico de este fenómeno no es su excepcionalidad, sino su normalización. Lo doctrinario deja de percibirse como tal porque aparece integrado en programaciones, competencias, contenidos, objetivos o proyectos educativos revestidos de legitimidad institucional. De este modo, aquello que favorece la identificación, la parcialidad, la dualidad, el sesgo o la fragmentación humana puede llegar a presentarse como formativo sin serlo.

La dificultad se agrava cuando el currículo incorpora, junto a contenidos y finalidades formativas legítimas, elementos ajenos a la educación que terminan presentándose como educativos. El problema pedagógico no radica únicamente en la presencia de estos componentes, sino en la progresiva imposibilidad de diferenciarlos de aquellos que sí contribuyen a la formación. La mezcla llega a ser tan estrecha que educación y no educación pueden aparecer confundidas en un mismo discurso curricular, de modo que aquello que condiciona, adoctrina o limita la conciencia adquiere apariencia formativa, mientras dimensiones educativas de mayor profundidad quedan relegadas, ignoradas o excluidas. En estas condiciones, la capacidad para discernir entre educación y condicionamiento se debilita progresivamente y la conciencia pedagógica pierde parte de su función crítica.

La gravedad pedagógica de esta situación radica en que el currículo descarado no suele reconocerse como problema. De forma semejante a lo que ocurre con otras manifestaciones de estupidez, su principal fuerza procede de su invisibilidad. Cuando una comunidad educativa, una administración o una sociedad confunden sistemáticamente educación y adoctrinamiento, la posibilidad de distinguir entre ambos queda progresivamente debilitada. La consecuencia es que amplias capas de condicionamiento colectivo se incorporan a la formación ordinaria sin suscitar apenas reflexión crítica.

Desde el ERI, el criterio fundamental para diferenciar lo curricular educativo de lo doctrinario radica en que lo primero favorece la apertura a la formación y a la autoformación, mientras que lo segundo condicionan, programan y limitan la mente y la conciencia. En este sentido, podría considerarse verdaderamente curricular y didáctico

aquello que favorece la ampliación de la conciencia, el descondicionamiento, la autonomía intelectual y sentimental, la complementariedad, la universalidad y la unidad humana, y no aquello que intensifica la identificación con sistemas cerriles de creencias, *ismos* o intereses sesgados.

Así, la estupidez curricular podría manifestarse en errores de diseño, omisiones temáticas o deficiencias técnicas, pero se expresaría sobre todo en la dificultad para reconocer que una parte significativa de lo que habitualmente se presenta como educación puede incorporar elementos incompatibles con ella. El problema no radica únicamente en su presencia, sino en su mezcla indiscriminada con componentes genuinamente formativos, hasta el punto de dificultar su diferenciación. Es comparable a la combinación de agua potable con sustancias nocivas: no se trata de aspirar a una educación idealizada o químicamente pura, sino de garantizar unas condiciones mínimas de salubridad pedagógica. La superación de esta forma de estupidez requeriría una revisión profunda de los fundamentos del currículo, una diferenciación más rigurosa entre educación y adoctrinamiento y una ampliación de la conciencia pedagógica capaz de identificar aquello que, por haberse normalizado, ha dejado de ser cuestionado y que, al incorporarse a las estructuras del sistema educativo y curricular, ha pasado a formar parte constitutiva del propio problema.

4.7. Estupidez en la administración educativa

La administración educativa puede verse afectada por procesos de burocratización que terminan desplazando el necesario bienestar y el compromiso profesional, la eficacia y los fines de la educación hacia el cumplimiento formal de procedimientos. Cuando las decisiones administrativas se orientan prioritariamente al control documental o de las personas, al seguimiento de indicadores y de exigencias formales o nomotéticas, puede producirse una inversión entre medios y fines. Lo instrumental pasa entonces a adquirir más relevancia que los propósitos educativos a cuyo servicio debería encontrarse. Como consecuencia, lo instrumental corre el riesgo de adquirir más relevancia que los propósitos educativos a los que debería servir. En este sentido, Merton (1968) describió cómo determinadas organizaciones terminan sustituyendo objetivos por reglas y procedimientos. En el ámbito educativo, esta tendencia puede expresarse en la proliferación de informes, protocolos, indicadores competenciales y exigencias administrativas cuya utilidad formativa resulta discutible.

Cuando la atención se desplaza, aunque sea parcialmente, de la educación a la gestión, puede emerger una forma de estupidez administrativa relacionada con la dificultad para distinguir entre lo accesorio y lo esencial. Desde una perspectiva pedagógica, el problema no radica en la existencia de procedimientos, sino en la pérdida progresiva del sentido educativo que debería conferirles significado y orientación. La estupidez se manifiesta entonces como incapacidad para mantener los fines de la educación como referencia principal de la acción administrativa.

Esta dinámica puede producir efectos acumulativos de gran alcance. Cuando los procedimientos se convierten en la principal referencia para la toma de decisiones, existe el riesgo de que docentes, equipos directivos y centros escolares orienten una parte creciente de su actividad a satisfacer requerimientos administrativos antes que necesidades propiamente educativas. De este modo, el cumplimiento puede llegar a

sustituir a la reflexión, la evidencia documental a la realidad educativa y la trazabilidad de los procesos a su sentido formativo.

Toda institución compleja requiere procedimientos, criterios y mecanismos de control. El problema aparece cuando estos recursos dejan de entenderse como medios al servicio de la educación y pasan a funcionar como fines relativamente autónomos. En esas circunstancias, la administración corre el riesgo de generar una cultura preocupada por demostrar que educa más que por preguntarse si realmente educa mejor.

Desde una perspectiva pedagógica, una administración madura no se caracterizaría por la acumulación creciente de normas, controles o requerimientos formales, sino por su capacidad para favorecer, facilitar y potenciar los procesos educativos a los que sirve. Por ello, uno de los indicadores más relevantes de desarrollo administrativo podría ser precisamente su capacidad para reducir complejidad innecesaria, evitar cargas burocráticas de escaso valor formativo y preservar la centralidad de la educación en todas sus decisiones. En caso contrario, la eficacia administrativa puede aumentar al mismo tiempo que disminuye su sentido educativo, configurando una de las expresiones más normalizadas de estupidez institucional.

4.8. Estupidez en las instituciones educativas

La estupidez no sólo puede manifestarse en personas. También puede expresarse institucionalmente. Esta posibilidad resulta especialmente relevante para la Pedagogía y la Organización Escolar, porque gran parte de la educación transcurre en organizaciones que toman decisiones, establecen prioridades, generan culturas compartidas y condicionan la percepción, el comportamiento y el desarrollo profesional de quienes forman parte de ellas.

En este contexto la hipótesis de este ensayo puede concretarse en que determinadas formas de estupidez institucional pueden entenderse como expresiones colectivas de inmadurez organizacional, condicionamiento compartido o estrechez de conciencia compartida. Podría asociar errores de gestión o de deficiencias técnicas, pero remitiría también a las dificultades de la institución para reconocerse, autocriticarse, rectificar, aprender de sí misma, desprenderse de condicionamientos, inercias, proyectos, premisas o prejuicios y, en definitiva, de evolucionar formativamente. En este sentido, la estupidez institucional se relacionaría menos con la falta de eficacia que con los límites de la conciencia institucional de sus líderes y miembros.

Esta línea se identifica con los trabajos sobre madurez organizacional e institucional desarrollados por Herrán (2006a, 2010, 2011a, 2011b, 2014b). Así, las organizaciones educativas, con notable independencia de su rentabilidad o de que aprendan de sí mismas, son sistemas susceptibles de evolucionar hacia grados mayores o menores de madurez institucional (Herrán, 2010, 2011a, 2011b). Los indicadores de madurez institucional propuestos permiten interpretar fenómenos como la rigidez, la autocomplacencia, la resistencia al cambio, la dependencia de inercias organizativas, la falta de autocrítica, la dificultad para rectificar o la subordinación a intereses parciales como posibles manifestaciones de inmadurez institucional. La estupidez institucional podría considerarse así una manifestación organizativa derivada de estos procesos.

Resulta especialmente significativa la aplicación potencial del Protoinstrumento para la Evaluación de los Estados de Conciencia (PAEC), incluido en el ERI de la formación (Herrán, 2014b, p. 242). Aunque el instrumento no fue concebido para evaluar directamente la estupidez institucional, permite aproximarse a ella mediante la identificación de fenómenos asociables a sus manifestaciones organizativas. Entre ellos destacan la rigidez institucional, el empecinamiento homeostático o la resistencia al cambio, la autocomplacencia narcisista, la incapacidad para reconocer errores o su negación defensiva, la persistencia en dinámicas ineficaces, la dependencia de inercias organizativas, la identificación con una autoimagen idealizada, la impermeabilidad a perspectivas externas, la reproducción acrítica de prácticas tradicionales, la dificultad para aprender de la experiencia, la tendencia a considerar incuestionables determinados supuestos, constructos, personas, proyectos, prioridades o formas de funcionamiento, y la subordinación de los fines educativos a intereses parciales autorreferenciales. La estupidez institucional podría entenderse como la dificultad de una organización para verse de forma distanciada y empática, para observarse junto a otras sin perder fuerza creativa, para reconocer críticamente sus condicionamientos y evolucionar más allá de los marcos habitualmente autojustificativos.

El PAEC permite diferenciar entre eficacia y madurez institucional, distinción poco considerada en los análisis organizativos. Desde la perspectiva del ERI, un sistema puede mostrar niveles crecientes de eficacia mediante la mejora de su rendimiento, su autorregulación, su capacidad de adaptación, la evaluación de sus disfunciones o la consecución de objetivos compartidos. Sin embargo, la madurez institucional exige procesos adicionales asociados a la conciencia, como el distanciamiento respecto de sí mismo, el descondicionamiento, la amplitud de perspectiva, la empatía madura, la humildad, la autocrítica, la capacidad de rectificación, la intervención sobre el propio egocentrismo, el desprendimiento, la autoconciencia o la universalidad.

Desde este punto de vista, una organización, del mismo modo que una persona, puede ser cada vez más eficaz sin ser necesariamente más consciente. Puede mejorar sus resultados, perfeccionar sus procedimientos y alcanzar sus objetivos sin revisar críticamente los condicionamientos, inercias, premisas, autoimágenes o formas de funcionamiento desde las que opera. También puede incrementar su eficacia sin reducir su ego institucional ni reconocer los efectos que éste genera en sus trabajadores, familias, estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Esta observación abre una línea especialmente relevante para la comprensión de las malas prácticas educativas en el plano institucional y organizativo, porque permite interpretar determinados problemas no sólo como déficits técnicos o de gestión, sino también como expresiones de inmadurez y de limitación de conciencia institucional.

Esta diferencia resulta crucial para comprender determinadas manifestaciones de estupidez institucional. Una organización puede obtener excelentes resultados, disfrutar de reconocimiento externo e interno e incluso ser presentada como modelo de éxito, manteniendo simultáneamente importantes limitaciones de conciencia. Puede mejorar sus procedimientos sin revisar sus presupuestos. Puede perfeccionar sus mecanismos de funcionamiento sin cuestionar los condicionamientos desde los que opera. Puede innovar sin evolucionar o con errores (Herrán, 2020). Puede cambiar sin transformarse a mejor. En estos casos, la apariencia de éxito puede llegar a ocultar dificultades más profundas relacionadas con la incapacidad para observarse críticamente, aprender de sí misma y trascender los límites de su propia cultura organizativa.

Desde esta óptica, la estupidez institucional no equivaldría a incompetencia administrativa ni a baja calidad organizativa. Podría coexistir con elevados niveles de eficacia técnica, prestigio social o éxito externo. Del mismo modo que una persona inteligente puede actuar estúpidamente, una institución eficaz puede adoptar decisiones profundamente condicionadas por el egocentrismo colectivo, la autocomplacencia, la inmadurez organizacional o la incapacidad para reconocer sus propios puntos ciegos, con los que se golpea una y otra vez, casi como una rutina. En estos casos, el principal obstáculo para la evolución procede de la dificultad para advertir y trascender los condicionamientos internos que configuran su identidad y su modo habitual de comprender la educación.

La principal consecuencia pedagógica de esta interpretación es que la mejora educativa requeriría, además de la formación de personas concretas, comenzando por las estratégicas o claves, en emprendimiento simultáneamente personal y colectivo de procesos de maduración institucional, capaces de favorecer una mayor conciencia organizativa, una autocrítica permanente y formas cada vez más abiertas, complejas y evolutivas de comprender la propia misión educativa. Desde esta mirada, una institución educativa madura no sería aquella que simplemente alcanza sus objetivos, sino aquella que es capaz de revisarlos críticamente, aprender de sí misma, descondicionarse, elinar o soltar, observarse, autocriticarse, reconocer sus límites, rectificar sus errores y continuar evolucionando más allá y más acá de sus propios logros.

4.9. Estupidez en la dirección escolar

Los equipos directivos ocupan una posición especialmente relevante porque influyen sobre las culturas organizativas, las prioridades institucionales y los procesos de mejora de los centros desde su liderazgo pedagógico (organizativo y didáctico). Sus decisiones afectan a la gestión cotidiana y a la orientación pedagógica, a las relaciones profesionales, a los criterios mediante los que se interpreta la mejora didáctica y al clima formativo que se genera en la comunidad educativa. En este sentido, la dirección escolar administra recursos y coordina actuaciones, pero sobre todo contribuye decisivamente a definir qué se considera importante, deseable o prioritario en la vida del centro, en el momento actual y futuro.

En este ámbito, Fullan (2001) advirtió que uno de los principales problemas del liderazgo educativo era identificar el cambio con la mejora. La introducción de novedades, la aplicación de reformas y la realización de innovaciones no garantizan por sí mismas una educación mejor. De hecho, una organización puede cambiar continuamente sin mejorar realmente. El problema surge cuando la novedad se confunde con el progreso, el movimiento con la transformación y el desarrollo con la evolución educativa. De hecho, muchas innovaciones generan actividad sin cambio real y significativo (Hargreaves & Fink, 2006). Esta observación resulta especialmente relevante sobre todo en contextos donde la incorporación continua de programas, proyectos, indicadores o iniciativas acaba identificándose con el progreso institucional, aunque sus efectos educativos reales sean escasos, inciertos o imaginados.

La estupidez podría relacionarse de este modo con la incapacidad para distinguir entre movimiento y avance, actividad y transformación, apariencia y evolución o activismo pedagógico (acumulación de iniciativas) y mejora formativa. También podría expresarse

mediante la sustitución de la reflexión por la emocionalidad o la urgencia permanente, la subordinación de las decisiones pedagógicas a presiones externas o la búsqueda obsesiva de resultados inmediatos en evaluaciones e informes de rendimiento. En estos casos, el problema no radicaría en una falta de compromiso con la mejora, sino en una dificultad formativa para discernir qué cambios contribuyen realmente a la educación y cuáles producen únicamente indicadores favorables o apariencias de progreso. Desde el enfoque adoptado en este ensayo, esta limitación podría interpretarse como una expresión de inmadurez institucional, de condicionamiento profesional y de estrechez de conciencia. La estupidez aparecería entonces cuando la dirección escolar confunde los medios con los fines, sin advertir plenamente esta identificación. En tales circunstancias, la acumulación de actuaciones puede coexistir con una comprensión insuficientemente (auto)crítica de su sentido educativo, de modo que el centro cambia, se mueve e incluso se moderniza, pero sin que ello implique necesariamente una evolución formativa más profunda.

A ello puede añadirse otra manifestación relevante: la tendencia a interpretar el centro de enseñanza casi exclusivamente desde parámetros organizativos, administrativos o de imagen institucional. Cuando esto sucede, se corre el riesgo de que el liderazgo desplace su atención de la formación a la gestión, de los procesos educativos a sus evidencias documentales o de la conciencia pedagógica a la obtención de reconocimiento externo. De este modo, determinadas prioridades pueden llegar a consolidarse más por su valor estratégico o representativo que por su auténtica contribución educativa.

Desde el ERI, una dirección escolar madura se caracterizaría tanto por su buen hacer técnico o profesional para organizar eficazmente un centro desde un liderazgo pedagógico adecuado, y por su disposición a cuestionar sus presupuestos, reconocer errores, rectificar decisiones, compartir liderazgo y favorecer procesos institucionales de aprendizaje y eliminación compartidos. La base fundamental es desde qué conciencia se dirige y hacia qué clase de educación se orienta la acción directiva de la institución. Se deduce de esto que la mejor dirección no sería necesariamente la que más cambiase, ni ella, ni su “intorno” (Adalberto Ferrández), sino la que mejor contribuyese a comprender mejor qué merece la pena cambiar, qué conviene conservar y qué requiere una transformación más profunda, comenzando por la propia formación.

4.10. Estupidez en los expertos en educación

La reflexión sobre la estupidez adquiere una relevancia singular cuando se proyecta sobre quienes tienen, entre sus funciones, ayudar a evaluar, comprender, orientar, asesorar, investigar o mejorar la educación. Podría suponerse que una elevada cualificación pedagógica protege automáticamente frente a la negligencia o cualquier forma de mala práctica, técnica y/o egógena. Sin embargo, esta conclusión no parece justificable. Como se ha argumentado anteriormente, la estupidez no depende principalmente del conocimiento acumulado ni de la especialización profesional, sino de otros factores radicales.

Así, pedagogos, psicopedagogos, inspectores, asesores, investigadores, consultores y otros expertos educativos participan de las mismas posibilidades formativas y deformativas que afectan al conjunto de la condición humana. Su conocimiento profesional puede favorecer una comprensión más profunda de los fenómenos educativos,

pero no elimina automáticamente los sesgos asociados a la identificación con paradigmas, enfoques, ideologías, instituciones, metodologías, tradiciones académicas o intereses profesionales.

La estupidez profesional puede expresarse de formas variadas. Entre ellas, la incapacidad para reconocer los errores propios, la identificación rígida con posiciones teóricas o evidencias, la tendencia a convertir constructos parciales en explicaciones suficientes, la resistencia a revisar presupuestos consolidados o la dificultad para reconocer dimensiones educativas que permanecen fuera de los marcos habituales de observación. En estos casos, la especialización puede llegar incluso a reforzar determinadas formas de ceguera formativa y otros problemas visuales (Herrán, 2026a), precisamente cuando se confunde el dominio de una parcela del conocimiento con una comprensión suficiente de la realidad educativa, y cuando no se considera, por ejemplo, que frente al supuesto dominio el no saber (Herrán, 2018a) puede abrir una posibilidad evolutiva real del ego a la conciencia.

Esta observación adquiere una relevancia especial en el ámbito pedagógico. Del mismo modo que una persona culta puede actuar estúpidamente, un experto en educación puede hacer lo mismo, pero con una responsabilidad pedagógica añadida. Si su acción cierra, aproximará el resultado considerado al adoctrinamiento; si su propuesta abre, lo hará hacia o para la educación o formación. Por ejemplo, interpretar la realidad desde marcos excesivamente estrechos, incompletos o condicionados podría afectar a individuos concretos, a grupos académicos, corrientes teóricas, comunidades profesionales o tradiciones disciplinares enteras.

Desde el ERI, este riesgo se relaciona con una tendencia e inercia compartidas por los paradigmas pedagógicos consensuados: centrarse preferentemente en fenómenos visibles, externos, demandados o socialmente legitimados. Algunos enfoques sociocríticos y posmodernos han llegado incluso a considerar "radicales" determinados fenómenos sociales, culturales o políticos sociales, periféricos y recurrentes, como los vinculados al género, la identidad, la desigualdad, la diversidad o la colonialidad (v.g. Apple, 1996; Mc Laren, 2015; Walsh, 2009). Mientras tanto, otros temas considerados "radicales" desde el ERI han permanecido relativamente desatendidos.

No negamos las contribuciones de dichos paradigmas, sólo reconocemos su realidad objetiva en varios términos complementarios. El primero es que toda perspectiva parcial ilumina unas parcelas de la realidad y oscurece o relega otras. El segundo es que ningún enfoque agota el fenómeno educativo. Como tercera observación y a modo de corolario, quizá uno de los mayores desafíos formativos para pedagogos, asesores y expertos educativos consista no sólo en ampliar sus conocimientos, sino en desarrollar la capacidad de advertir con lucidez sus propios espacios de ignorancia e inconsciencia. Algunos de sus indicadores pueden ser los límites, sesgos, condicionamientos, omisiones y puntos ciegos presentes en sus interpretaciones.

Esta posibilidad remite a un fenómeno relacionado con una estupidez potencial, frecuente y recurrente. Una metáfora útil para comprenderlo es la del conductor que, pese a mirar por los retrovisores, termina golpeándose con un obstáculo situado fuera de su campo visual. El problema principal no es la existencia del punto ciego, sino la incapacidad para reconocerlo después del impacto. La estupidez se manifiesta con diafanidad cuando el observador niega el choque y la existencia del punto ciego y por tanto reincide en el mismo error, porque concede más importancia a la preservación de su propio estatus egocéntrico, narcisista o *ismo* -sea paradigma, identidad teórica, prejuicio, proyecto, anhelo, etc.- que a la realidad que tiene delante. En otras palabras, el problema no es tener

puntos ciegos, porque son inevitables, sino defenderlos, negarlos o convertirlos en doctrina o mineral.

En estas condiciones, la autocrítica se debilita, la apertura disminuye y el ego ocupa progresivamente, desde su implacable arquitectura, el lugar de la conciencia. Desde esta óptica, la formación pedagógica más avanzada se orientaría a una conciencia creciente de complejidad, incompletud, provisionalidad y posibilidad de error. La madurez pedagógica podría reconocerse, precisamente en estas circunstancias y situaciones, por la capacidad de seguir aprendiendo y soltando allí donde otros creen haber llegado a alguna clase de meta volante.

4.11. Estupidez en los orientadores

La reflexión sobre la estupidez adquiere una relevancia particular cuando se traslada al ámbito de los orientadores (pedagogos, psicopedagogos o psicólogos). Tradicionalmente, la orientación se ha ocupado de la adaptación y desarrollo personal, académico, profesional y social de los educandos. Sin embargo, sus planteamientos no siempre han incorporado de forma explícita fenómenos relacionados con el ego, la inmadurez, la ignorancia ignorada o la estrechez de conciencia, pese a su posible incidencia en los procesos de ayuda, asesoramiento y toma de decisiones.

Desde la perspectiva defendida en este ensayo, la estupidez alcanza al ser humano en general; por tanto, no puede considerarse un problema exclusivo de los orientados. Los orientadores también participan de la condición humana y, por tanto, de posibilidades de inmadurez, condicionamiento, sesgo, identificación y autoengaño propios de cualquier persona. Esta observación radical resulta especialmente significativa, porque la orientación, como la enseñanza, implica relaciones de influencia profesional y educativa que pueden contribuir tanto a ampliar como a limitar la conciencia de quienes se orientan. Del mismo modo que un docente puede enseñar desde una conciencia más o menos condicionada, un orientador puede educar desde niveles distintos de madurez, lucidez, apertura o desorientación. En consecuencia, la eficacia de la orientación no dependería exclusivamente de conocimientos especializados, procedimientos de evaluación o competencias profesionales, sino también de la calidad de la comprensión desde la que se interpreta a las personas, sus problemas y sus posibilidades de desarrollo.

Esta consideración adquiere especial relevancia cuando se advierte que gran parte de la función orientadora consiste en interpretar y en ayudar a ver. Por una parte, la valoración de capacidades, dificultades, trayectorias académicas, conflictos personales, expectativas familiares o decisiones profesionales nunca es completamente neutra. Por otra, toda interpretación selecciona unas variables y relega otras, ilumina determinados aspectos y deja otros en segundo plano. De este modo, la estupidez podría relacionarse con la tendencia a reducir la complejidad de las personas a categorías diagnósticas, etiquetas funcionales, perfiles tipificados o expectativas previas insuficientemente revisadas. También podría expresarse en la dificultad para reconocer potencialidades no visibles, para cuestionar marcos de interpretación asumidos como evidentes o para advertir hasta qué punto el propio orientador participa en la construcción de la realidad que interpreta.

En Herrán (2002) se propusieron bases para una orientación educativa evolucionista que transcurriese del ego a la conciencia, centrada en la conciencia y en la superación de condicionamientos egocéntricos. Con este planteamiento, la orientación no se limitaría a

facilitar elecciones académicas, profesionales o personales más eficaces, pues podría contribuir a una evolución formativa con base en el autoconocimiento existencial y esencial, la universalidad y una conciencia progresivamente más compleja y menos confinada. La estupidez del orientador, entendida como limitación de conciencia asociada al ego y a la inmadurez personal y/o social, constituiría entonces un obstáculo relevante para el sentido educativo más profundo de la orientación.

Una de las implicaciones más significativas para la orientación educativa quizá consista en reconocer que el orientador no sólo acompaña procesos de desarrollo ajenos. Sobre todo, forma parte de ellos, de tal modo que, como le ocurre a los demás educadores, tiene a su formación como el punto de apoyo de la palanca del cambio evolutivo propio y ajeno. Una formación del orientador alejada del campo gravitatorio de la estupidez incluiría una buena fundamentación psicopedagógica y didáctica, competencias técnicas y comunicativas, procesos continuos de autoobservación, meditación, autocrítica, descondicionamiento y evolución de su propia conciencia, para desde ahí procurar la del centro educativo.

4.12. Estupidez en el profesorado

El profesorado constituye uno de los agentes educativos más relevantes en relación con este fenómeno. Su influencia educativa trasciende la enseñanza de saberes disciplinares, competencias, actitudes y valores, para proyectarse también sobre ámbitos formativos radicales. A través de sus decisiones, expectativas, creencias, actitudes, modos de relación y formas de interpretar la realidad, participa de manera decisiva en los procesos formativos del alumnado, en el marco de un proyecto formativo compartido, que implica también su propia formación y la corresponsabilidad educativa con el equipo docente, coordinador y directivo, las familias y los demás agentes de la educación.

Desde una perspectiva pedagógica amplia, en la formación confluyen simultáneamente la autoformación, la formación compartida y la formación de otros. Todos los educadores participan de estas tres dimensiones, aunque de modos y con intensidades diferentes. Sin embargo, uno de los errores radicales más extendidos consiste en identificar la educación casi exclusivamente con la formación del alumnado, relegando a un segundo plano la propia formación docente, la educación de las familias, de las instituciones educativas y de la sociedad. Esta corresponsabilidad educativa suele reconocerse formalmente, deduciéndose de ello que sus posibilidades formativas continúan estando insuficientemente desarrolladas, aprovechadas y articuladas en la acción educativa. Por todo esto, cualquier consideración pedagógica de la estupidez en la educación (por ejemplo, formal) requiere detenerse de manera particular en la figura del docente, en tanto que uno de los corresponsables fundamentales de ese proyecto formativo compartido.

Tradicionalmente, la Pedagogía y la Didáctica General han estudiado ampliamente las competencias docentes, la eficacia didáctica, la innovación educativa o el desarrollo docente (Herrán & Flores, 2023). Sin embargo, ha prestado menos atención a fenómenos como la conciencia docente, el ego docente (Herrán & González, 2002), las malas prácticas docentes (Herradas, 2026) o determinadas formas de evolución interior del profesional de la enseñanza (Herrán, 2009a). Esta relativa desatención radical resulta significativa porque una parte importante de las dificultades educativas no parece explicarse sólo por factores habitualmente interpretados desde los paradigmas

pedagógicos consensuados, tales como la actualización metodológica, la adquisición de competencias, los resultados de aprendizaje, la eficacia docente, el rendimiento académico, la motivación, la gestión emocional, la construcción de significados, la interacción social, la convivencia, la inclusión, la equidad, la identidad docente, la diversidad, la justicia social o las narrativas culturales. También podría relacionarse con dimensiones más profundas de la formación vinculadas a la conciencia del educador, su autoconocimiento esencial, la revisión de sus propios condicionamientos, la observación de sus puntos ciegos y su posible evolución interior.

Brookfield (2017) ha subrayado que una de las tareas más difíciles del profesorado es examinar críticamente sus propias creencias y prácticas. Por ello, la repetición mecánica de metodologías, la adhesión acrítica a modas pedagógicas o la incapacidad para reconocer errores pueden interpretarse como manifestaciones educativas especialmente relevantes. La cuestión no radica en utilizar una metodología determinada ni en participar en procesos de innovación, sino en la posibilidad de cristalizar cualquier propuesta, recurso o enfoque en objeto de identificación profesional incuestionada e inmudable. La estupidez docente puede expresarse e intensificarse de diversas formas: como exceso de certidumbre, soberbia ilusoria, humildad ausente, resistencia a la duda, incapacidad para modificar planteamientos ineficaces, identificación con una imagen idealizada de sí mismo o búsqueda de acólitos como suministradores de afecto y reconocimiento. También puede manifestarse en la dificultad para reconocer que la propia práctica contiene errores, sesgos, contradicciones o puntos ciegos, y que hay múltiples formas de mejora.

Desde el ERI, otra de las manifestaciones estructurales de esta limitación consiste en ignorar que la variable principal de la calidad docente no radica ni en la práctica ni en la reflexión sobre la práctica. De hecho, tanto la práctica como la reflexión sobre ella son efectos de la formación y, por tanto, no su causa o razón principal (Herrán, 2011c). Esta inversión interpretativa no sólo se observa en profesionales noveles o en docentes experimentados, reconocidos y técnicamente competentes. También es compartida por numerosos investigadores, pedagogos, familias, estudiantes y agentes sociales, hasta el punto de articular y dirigir el sentido de gran parte de los planteamientos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado e incluso de su desarrollo docente. Como consecuencia, la atención suele concentrarse en la práctica, en la reflexión sobre la práctica o en sus resultados observables, mientras permanece relativamente inadvertida la formación de quien practica, reflexiona y educa.

La cuestión adquiere una relevancia especial cuando se constata que lo que sobre todo un docente enseña es su ser y cómo es, pues sobre todo se enseña a sí mismo, a veces haciendo mucho más ruido que lo que quiere comunicar (Santos Guerra, 2002), y no solo lo que se quiere comunicar. Esto incluye modos de comprender, de razonar, de ejercer la autoridad, de reaccionar ante la discrepancia, de reconocer el error, de criticar, de autocriticarse o de relacionarse o buscar la verdad (*aleteia*).

El docente egocéntrico o inmaduro está más próximo a la estupidez, a la que suele aproximarse por la vía de la incoherencia, una suerte de “estrabismo didáctico” (Herrán, 2026a). Así, puede promover la autonomía intelectual y, simultáneamente, desincentivar la discrepancia; puede defender el pensamiento crítico desde una razón dogmática y reaccionar defensivamente ante las críticas dirigidas a sus propias elaboraciones; puede entender que enseñar a pensar equivale a enseñar qué se debe pensar, incluido lo que casi nadie critica, so pena de ser calificado mediante etiquetas o incluso mediante formas de censura social; puede fomentar la creatividad y, al mismo tiempo, rechazar aquellas

iniciativas que desbordan sus esquemas de comprensión; puede potenciar la cooperación de sus alumnos mientras practica un individualismo a ultranza; puede ser experta en educación inclusiva mientras excluye sistemáticamente a determinados compañeros o califica de forma despectiva a algunos alumnos por sus características diferenciales. Estas contradicciones no indican necesariamente mala voluntad. Más bien sugieren que la propia formación del educador reflexivo puede resultar insuficiente para reconocer determinadas incoherencias entre sus ideas pedagógicas, interpretaciones y acciones.

Estas y otras innumerables contradicciones no indican necesariamente mala voluntad. Más bien sugieren que la propia formación del educador aún puede resultar insuficiente para reconocer determinadas incoherencias entre sus ideales pedagógicos, sus interpretaciones y sus actuaciones. Desde esta perspectiva, la estupidez docente no se relacionaría tanto con la falta de conocimientos como con la dificultad para advertir estas contradicciones y con la voluntad, consciente o no, de persistir en ellas.

Desde el ERI, esta posibilidad se relaciona principalmente con la tendencia a identificarse con una determinada imagen de sí mismo como docente. Cuando esta identidad profesional se rigidiza excesivamente, se evita o llega a repugnar todo lo que pueda desestabilizarla o cuestionarla. Por ejemplo, una autoevaluación de la enseñanza que alcance, desde una autocrítica objetiva y profunda, a las propias premisas, convicciones y modos de actuar, de ser, de pensar, de generalizar, etc. En estas circunstancias, la enseñanza queda frecuentemente subordinada a necesidades de reafirmación, seguridad, reconocimiento o control que el educador al mismo tiempo necesita imperiosamente y apenas advierte. Aumenta entonces el riesgo de interpretar la realidad educativa desde posiciones cada vez más cerradas. La autocrítica se dificulta y se rechaza; se precisa confirmación de otros, mejor, si tienen ascendencia admirativa (*auctoritas*); la escucha se reduce; la duda y la humildad se extirpan; hasta las alternativas posibles pueden percibirse más como amenazas que como oportunidades de mejora didáctica y desarrollo docente. Por tanto, la atención se desplaza desde su autoformación a la educación del alumnado y desde esta hacia la revalidación de las propias premisas, en forma de creencias, expectativas o certezas profesionales. El efecto no es sólo profesional: también es personal y formativo. Por un lado, incide directamente en su desarrollo docente, que tiende a estancarse, esclerotizarse o involucionar. Por otro, afecta a su entorno funcional, a la calidad, pseudo profundidad y condicionamiento del sentido educativo en la influencia ejercida sobre los estudiantes, familias, en su caso, y sobre los demás compañeros, equipo directivo y otros miembros de la comunidad educativa con quienes se relaciona.

Un corolario de lo anterior es que la estupidez en el profesorado no debería entenderse como una descalificación personal o como una forma de incompetencia profesional. Su relevancia pedagógica es más profunda, pues puede estar expandida y permanecer inadvertida. Desde luego, afecta a la capacidad del educador para seguir evolucionando en su propia enseñanza, para cuestionar sus interpretaciones y reconocer los límites de aquello que considera evidente o consolidado, tanto en sí como en el contexto institucional o epistemológico. En este sentido, la mejora docente más profunda dependería fundamentalmente de procesos continuos de observación, autoconocimiento existencial, rectificación, descondicionamiento, formación didáctica alternativa, modalidades aplicables de desarrollo docente y evolución de la conciencia profesional con base en una comprensión cada vez más amplia y ajustada de la realidad educativa desde su propia conciencia didáctica.

4.13. Estupidez en las familias

Las familias constituyen uno de los agentes educativos más influyentes. Su importancia depende de la intensidad de los vínculos afectivos y se relaciona con el hecho de que muchas creencias, percepciones, hábitos, actitudes, expectativas y formas de comprender la realidad se configuran inicialmente en su seno. Por ello, cualquier consideración pedagógica de la estupidez requiere atender también al ámbito familiar.

Baumrind (1991) mostró que las prácticas parentales poseen una influencia decisiva en el desarrollo personal. Sin embargo, las familias pueden verse afectadas por expectativas poco realistas, formas de sobreprotección, delegación excesiva de responsabilidades educativas o proyecciones sobre los hijos. En estos casos, el problema no suele ser la falta de amor o implicación. Con frecuencia radica en la dificultad para reconocer las necesidades reales de los menores más allá de deseos, temores o expectativas adultas. Esta dificultad puede verse favorecida por una circunstancia estructural tan frecuente como inadvertida: la escasa formación pedagógica aplicada de las propias familias. Este hecho es un sinsentido: aunque madres y padres toman decisiones educativas de forma continua, rara vez reciben una preparación sistemática que les ayude a comprender la educación más allá de la experiencia personal, el sentido común, la tradición familiar o los modelos sociales dominantes.

La cuestión adquiere una relevancia especial porque la familia suele considerarse competente para educar por el mero hecho de ser familia. Sin embargo, del mismo modo que el afecto no garantiza una buena enseñanza, la paternidad o la maternidad tampoco aseguran una comprensión pedagógica suficiente de la educación. Lo cierto es que, aunque pocas realidades formativas son tan importantes para las personas y para la sociedad como la educación de sus hijos, muy pocas reciben una preparación pedagógica *ad hoc* para asumir de un modo más consciente y maduro esa responsabilidad. Esta paradoja puede relacionarse con una forma de estupidez educativa contextual y socialmente normalizada, que suele desarrollarse en dos tiempos: dar por supuesta la capacidad para educar allí donde la formación específica resulta más necesaria, y, una vez asumida, mirar para otro lado de forma casi permanente.

Desde esta premisa, Herrán (2009b) llamó la atención sobre un desenfoque frecuente en la educación general que también ocurre en la educación familiar: identificar la educación con la acción educativa dirigida a los hijos, centrando la atención en sus comportamientos o dificultades, sin considerar suficientemente ni la propia formación de los educadores ni las circunstancias que contribuyen a generarlos. Los hijos aparecen más así como efectos que como causas. Por tanto, la cuestión clave no debería consistir sólo en corregir conductas o resolver problemas visibles, sino en examinar la preparación pedagógica de los educadores y, desde ella, las dinámicas familiares, los modos de relación y las concepciones educativas que les sirven de asiento cognoscitivo. Una manifestación especialmente relevante de estupidez familiar podría consistir precisamente en intentar transformar los efectos sin revisar las causas que contribuyen a producirlos. Se asemeja a interpretar el comportamiento de un vehículo sin atender a la formación, los hábitos y los criterios de quien lo conduce. En ambos casos, la atención se concentra en las respuestas visibles, mientras permanecen relativamente inadvertidos algunos de los factores radicales o causales que más contribuyen a generarlas.

Desde el ERI, una parte de la estupidez familiar también se relaciona con la distancia existente entre la comprensión, el sentimiento, la palabra y la acción educativa. Muchas familias toman decisiones educativas todos los días sin comprensión suficiente. Como consecuencia, su acervo se conforma por tanteo y ensayo, pudiendo llegarse a identificar, con frecuencia, educación con protección, socialización, rendimiento académico, éxito profesional, adaptación social o transmisión de valores. El problema no es que estas dimensiones carezcan de importancia, sino reducir la educación a ellas por una visión limitada de la realidad y sus posibilidades.

Otro problema simultáneamente fundamental y molecular se deriva de la dualidad en la razón paternal, mantenida o favorecida por una escasa o nula voluntad autoformativa. Por ejemplo, puede confundirse educación con sobreprotección, responsabilidad con control, amor con posesividad, comunicación con imposición o acompañamiento con estructuración permanente. Del mismo modo, no es raro que algunas familias antepongan sus propias convicciones, creencias, impulsos o interpretaciones al criterio profesional del profesorado, aun cuando éste disponga de una preparación pedagógica considerablemente más sólida. Aunque las familias puedan conocer aspectos singulares de sus hijos inaccesibles para otros educadores, ello no equivale necesariamente a una comprensión pedagógica más profunda de los procesos formativos implicados. Una expresión de estupidez familiar podría consistir precisamente en sustituir el conocimiento pedagógico por la convicción personal, especialmente cuando ésta se encuentra reforzada por el afecto, la identificación o el sentimiento de pertenencia, que, evidentemente, escora la razón.

También se observa cuando determinadas expectativas familiares, aun naciendo del afecto y de las mejores intenciones, condicionan intensamente su desarrollo. Ocurre, por ejemplo, cuando los deseos de éxito, reconocimiento social, continuidad familiar, cumplimiento de ideales parentales o realización indirecta de aspiraciones adultas terminan impregnando sus decisiones y trayectorias vitales. Esta tendencia ya fue denunciada por Rousseau (1987), quien criticó la inclinación de los adultos a proyectar sobre los niños sus propias aspiraciones, intereses y planes.

En estos casos, la estupidez se relaciona con la dificultad para advertir que determinadas expectativas pueden desplazar necesidades formativas reales, procesos de maduración necesarios o motivaciones genuinas del menor. Paradójicamente, también es frecuente que el efecto sea el contrario al pretendido. En particular durante la adolescencia, una presión sentida como excesiva puede nutrir dinámicas de oposición, diferenciación o rechazo rígido, de modo que aquello que se intenta propiciar o promover termina siendo rechazado por percibirse como una imposición. En conclusión, una de las expresiones más características de la estupidez familiar consiste en actuar ‘educativamente’ sin comprender suficientemente el alcance y las consecuencias de su propia acción.

La influencia familiar posee una característica singular. Se ejerce desde la confianza, la cercanía, la cotidianeidad y desde un conocimiento mutuo generalmente más profundo que en otros contextos educativos. Por ello, puede resultar especialmente intensa y duradera. Determinadas formas de proceder llegan a percibirse como naturales porque siempre han estado presentes o porque «siempre se ha hecho así». Algunas inercias pueden transmitirse entre generaciones familiares sin apenas conciencia pedagógica e incorporarse a la vida cotidiana como si formasen parte constitutiva o inevitable de ella. Por ello, rara vez se someten a revisión crítica, aunque sus efectos formativos puedan resultar discutibles. Por ejemplo, la identificación del éxito educativo con las calificaciones académicas, la tendencia a resolver los problemas de los hijos en lugar de

enseñarles progresivamente a afrontarlos o la convicción de que obedecer equivale necesariamente a educar y educarse bien. La estupidez familiar radicaría tanto en la preservación a ultranza de estas creencias y prácticas como en la dificultad para interrogarse, humilde, pedagógica y autocríticamente con otras conciencias más complejas y formadas, para reconocer en otros planos más fundamentados y lúcidos sus posibles límites, efectos y alternativas.

Esta consideración conduce a una consecuencia pedagógica de especial relevancia: una de las formas más frecuentes de estupidez familiar consiste en concentrar la atención educativa en los hijos y en sustraerla de la propia formación. Es como achicar el agua de una barca sin reparar la vía por la que entra sin parar. La conocida indicación de las mascarillas de oxígeno en los vuelos turísticos resulta particularmente esclarecedora: ante una despresurización de la cabina, cada persona debe colocarse primero su propia mascarilla antes de ayudar a otros. No se trata de egoísmo, sino de un egocentrismo necesario y de una condición formativa elemental: nadie puede contribuir eficazmente al desarrollo de otra conciencia si desatiende la propia. Desde el ERI, la primera responsabilidad educativa de cualquier educador, incluidas madres y padres, es educarse a sí mismo. Sólo así la influencia formativa puede transformarse en acompañamiento consciente y no en mera prolongación de condicionamientos inadvertidos. Dicho de otro modo, en educación y en didáctica el camino más corto no es la línea recta, sino la curva. Y esa curvatura pasa necesariamente por la autoformación.

Aunque el planteamiento sea lógico, esta necesidad no demandada y por tanto radical, suele interpretarse de forma insuficiente o pasar inadvertida. De hecho, cuando una pareja conoce la llegada de un hijo, es habitual que reciba información desde Ciencias de la Salud: médica, obstétrica, pediátrica, sanitaria o psicológica. Todas estas aportaciones son valiosas. Sin embargo, no sustituyen ni suplen una formación específicamente pedagógica, aplicable desde antes del periodo prenatal (Franco, 2026). El reto formativo no es sólo conocer mejor al niño, sino comprender mejor la educación y el papel formativo de quienes acompañan su vida.

De forma congruente, una de las carencias pedagógicas más significativas de nuestras sociedades podría ser la escasa relevancia concedida a la formación de las familias en general y a la Pedagogía prenatal en particular. Ésta podría comprenderse como una posible primera etapa educativa de los sistemas educativos, normalizable mediante una formación adecuada desarrollada a lo largo de todas las demás etapas educativas y favorecida también por los medios de comunicación. La incorporación de la Pedagogía prenatal requeriría un cambio de mirada de notable alcance, comparable, en cierto modo, al que tuvo lugar cuando Comenio (1984) fundamentó y normalizó la educación sistemática del niño menor de seis años.

Una de las formas más profundas de estupidez familiar podría consistir en desatender educativamente el periodo más sensible y pedagógicamente más fértil de la vida, como es el periodo prenatal, y continuar después transmitiendo como educación creencias e interpretaciones cuya naturaleza formativa apenas se examina pedagógicamente. O sea, ofrecer a los hijos como educación aquello que, en lugar de favorecer la apertura de la conciencia, contribuye más eficazmente a su cierre. Esto ocurre, sobre todo, cuando las metodologías de adoctrinamiento están avaladas o legitimadas por la tradición, pues a mayor aval, mayor certidumbre, menor cuestionamiento y mayores posibilidades de consolidación acrítica de lo que puede entenderse como un valioso patrimonio cultural. La cuestión no reside en su contenido, ya sea nacional, religioso, político, cultural, sexual o de cualquier otro tipo, sino en su consideración como verdad cerrada, dificultando una

comprensión progresivamente más autónoma de la realidad basada en la observación, la humildad, la duda y el juicio propio con base en la (auto)educación de la razón.

De lo anterior se deduce una cuestión pedagógica de primer orden, vinculada a lo que Herrán y González (2002) denominaron "respeto didáctico", constructo que comparte una base molecular con la convivencia democrática. Respetar al hijo equivale a protegerlo, cuidarlo o procurarle bienestar, pero, en el plano de la enseñanza formativa, implica dos cuestiones básicas: evitar ofrecerle aquello que limite su apertura, condicione su comprensión de la realidad o reduzca sus posibilidades de evolución consciente, y favorecer todo lo que pueda fortalecer su capacidad para ver, comprender, discernir y decidir de forma cada vez más autónoma a medida que madura. Antes que eso, se requiere de quienes lo educan una formación pedagógica suficiente, pues no es posible dar lo que no se tiene, ni siquiera lo que no se concibe o no se desea. Desde esta mirada, educar nunca consiste en programar, adoctrinar o cerrar posibilidades, sino en favorecer una apertura creciente a la realidad interior y exterior, a los demás y a sí mismo. Nada hay más alejado de la educación que el adoctrinamiento.

Sobre la barca del respeto didáctico se puede atravesar el río desde la orilla del ego hasta la de la conciencia. Si falta o se desvanece, la educación puede transformarse en adoctrinamiento. Cuando está presente, aumenta la posibilidad de una formación más consciente y autónoma. La estupidez familiar radicaría principalmente en el empecinamiento en que educar consiste en desplazar la autenticidad del otro, en ocupar su lugar y en convencerle de que una determinada visión de la realidad es la verdad, por lo que las otras miradas no lo son, y de que esa prótesis es imprescindible para su autonomía y crecimiento desde sí mismo.

Desde el ERI, las orientaciones pseudoeducativas centradas en el cierre comparten, tanto en familias como en escuelas y demás instituciones sociales e *ismos*, una misma raíz y análoga lógica configuradora: el ego. Cuando las familias intentan prolongarse y reproducirse en sus hijos, transfiriendo identificaciones y creencias, la educación degenera en condicionamiento. La estupidez consecuente residiría entonces en la incapacidad para reconocer la naturaleza antipedagógica de esa transmisión basada en la dificultad o bloqueo para discernir entre acompañamiento educativo y constricción de la conciencia.

4.14. Estupidez en las comunidades educativas

La estupidez que aquí interesa especialmente a la Pedagogía y a la Didáctica General es la que emerge en los espacios intermedios entre las personas y las instituciones. Ahí se sitúa la comunidad educativa, entendida como el conjunto de intereses, cualidades, relaciones, expectativas, creencias compartidas, hábitos, formación, modalidades de participación y culturas de convivencia que se generan entre profesorado, estudiantes, familias, equipos directivos, orientadores y otros agentes y profesionales vinculados al centro.

La estupidez comunitaria no equivaldría a la suma de las estupideces individuales de sus miembros. Constituiría un fenómeno emergente asociado a dinámicas colectivas con capacidad de normalizar errores, reforzar prejuicios, perpetuar inercias o dificultar procesos de autocrítica y reparación. Una comunidad educativa puede llegar a normalizar

prácticas, prioridades, interpretaciones o modos de proceder cuya pertinencia apenas se cuestiona porque forman parte de la cultura compartida del centro. Cuando una determinada manera de entender la enseñanza, la convivencia, el éxito escolar, la innovación o la autoridad es asumida por la mayoría de sus miembros, puede adquirir una apariencia de evidencia que dificulte su cuestionamiento.

En estas circunstancias, la coincidencia grupal no garantiza necesariamente una mayor lucidez pedagógica. Podría ocurrir lo contrario y contribuir a perpetuar inercias, prejuicios, simplificaciones o errores compartidos. La comunidad educativa suele participar activamente en estos procesos mediante dinámicas cotidianas de reconocimiento, aceptación, silencio, pertenencia, identificación o presión grupal. Determinadas formas de estupidez pueden consolidarse sin imposiciones explícitas, simplemente porque se integran en la normalidad institucional y terminan reproduciéndose como parte de la cultura compartida.

Desde el ERI, esta posibilidad resulta especialmente relevante porque desplaza la atención desde las conductas observables a los contextos formativos que las generan y mantienen, cobrando relevancia particular las condiciones que favorecen su génesis, desarrollo, reproducción y legitimación.

Una comunidad educativa madura cuya formación compartida se situase en las antípodas de la estupidez cometería errores, pero cultivaría la capacidad para reconocerlos, analizarlos, cuestionarlos y transformarlos. La autocrítica colectiva, la apertura al disenso, la revisión de presupuestos compartidos, la conciencia de los propios condicionamientos y la disposición a rectificar podrían considerarse indicadores de un sistema evolucionado menos proclive a reiterar formas compartidas y consentidas de estupidez.

4.15. Estupidez en el alumnado

De la fundamentación desarrollada hasta aquí se deduce que la estupidez en el alumnado no debe confundirse con la discapacidad intelectual, el bajo rendimiento, la rebeldía, las dificultades de aprendizaje, las carencias cognoscitivas, la impulsividad o la irreflexión. Tampoco puede identificarse con la edad ni considerarse una característica propia de la infancia o de la adolescencia, ni atribuirse a determinados orígenes culturales, familiares o sociales.

Su interés pedagógico remite a fenómenos de otra naturaleza, como la dependencia intelectual, el rechazo sistemático del esfuerzo reflexivo, la tendencia a evitar aquello que favorece la propia formación y a perseverar en lo que la perjudica, la incapacidad para cuestionar creencias previas o la confusión entre opinión infundada, opinión fundamentada y conocimiento.

El Nobel de Economía Kahneman (2011) mostró cómo los seres humanos tendemos a formas de pensamiento rápidas, simplificadoras y poco reflexivas. Desde una perspectiva educativa, ello subraya la necesidad de una formación capaz de favorecer formas más conscientes y elaboradas de juicio. No obstante, esta educación no se limita a promover un pensamiento más complejo. Incluye la capacidad de reconocer la propia ignorancia, revisar convicciones asumidas como evidentes, distinguir entre conocimiento y creencia, entre programa mental y ser, y mantener una actitud abierta a la observación.

La estupidez del alumnado puede expresarse de formas muy diversas: adhesión acrítica a opiniones dominantes, hiperestesia o sobreatracción hacia líderes sociales, artísticos o figuras afectivas y/o de autoridad, identificación excesiva con grupos, ideologías o modas, parcialidad y dualidad, riesgo de fanatización, resistencia a dudar de lo propio y a considerar perspectivas alternativas, rechazo automático de conocimientos que contradicen premisas o expectativas propias o aceptación irreflexiva de informaciones insuficientemente contrastadas. Ninguna de estas manifestaciones implica necesariamente falta de inteligencia. Apuntan a limitaciones evolutivas relacionadas con el juicio, la conciencia de los propios condicionamientos, la autonomía de criterio y la madurez personal.

Varias de las características asociadas en este ensayo a la estupidez, como el egocentrismo, la intensa identificación con grupos de referencia, la influencia del grupo de iguales, la tendencia a sobrevalorar la propia perspectiva, la dificultad para tomar distancia de determinadas creencias o la resistencia a cuestionar identificaciones personales y colectivas, aparecen durante la adolescencia con una especial intensidad y visibilidad evolutivas. La Psicología del Desarrollo ha descrito algunos de estos fenómenos mediante constructos como el egocentrismo adolescente (Elkind, 1967). No obstante, su interés pedagógico no se limita a su presencia en esta etapa, sino que se extiende a la posibilidad de que determinadas formas de pensamiento, identificación y relación con la realidad se estabilicen prematuramente y se prolonguen más allá de ella. Diversos autores han advertido que amplios sectores de la población adulta continúan manifestando comportamientos compatibles con formas de inmadurez, heteronomía, conformismo, dependencia grupal, condicionamiento o identificación egocéntrica (Kant, 2013; Ingenieros, 2025; Nietzsche, 2011a, 2011b; Krishnamurti, 1975, 2008; Herrán, 1997; Osho, 2004). Desde perspectivas diferentes, coinciden en que el desarrollo biológico, la edad cronológica, la experiencia acumulada, la adaptación social o la educación formal no garantizan una evolución de la conciencia. Dicho de otro modo, la adolescencia puede concluir biográficamente sin que determinadas formas adolescentes de comprender, valorar o reaccionar ante la realidad hayan sido suficientemente trascendidas. Por ello, la adolescencia interesa aquí menos como etapa evolutiva específica que como expresión especialmente visible de procesos formativos cuya persistencia puede observarse en la edad juvenil, adulta y en la vejez.

Aunque a primera vista este horizonte pudiera parecer utópico, la cuestión pedagógica fundamental quizá sea la inversa: si la Pedagogía y la Didáctica General renuncian a contribuir a la superación de estas formas de estupidez mediante la educación, ¿qué disciplina asumirá esa responsabilidad formativa? Una parte relevante de los problemas humanos parece encontrar en la estupidez un combustible inagotable para la inmadurez, la mediocridad, el fanatismo, la superficialidad, la polarización y la estrechez de conciencia. Por ello, resulta difícil imaginar una evolución social significativa al margen de la educación. La cuestión decisiva no es sólo si educamos, sino desde qué comprensión de la educación lo hacemos. Si ésta se reduce a aprendizaje, competencias, disciplinas, rendimiento o transmisión cultural, difícilmente podrá alcanzar algunas de las raíces más profundas de la estupidez humana. Desde la perspectiva aquí defendida, la educación está llamada también a favorecer el desarrollo de la lucidez, entendida como capacidad para verse, comprenderse, cuestionarse, rectificar y evolucionar del ego a la conciencia, tanto en el plano personal como en el social y de la humanidad.

4.16. Estupidez en el otro

Confucio (1969), que, como todo gran educador, procuró formarse para una vida más consciente, enseñó que, si compartiera una barca con una persona estúpida y con otra lúcida, estaría acompañado de dos maestros: tomaría las virtudes de uno para emularlas y los defectos del otro para corregirse. Esta posibilidad depende de otra maestría más radical, asociada a la conciencia observadora y a la capacidad de aprender de la realidad tal como se presenta. La enseñanza es profundamente formativa: la educación no depende sólo de la presencia de buenos modelos, sino también de la capacidad para observar, reconocer errores, aprender, eliminar y trascender limitaciones, contradicciones y formas de estupidez propia y de los demás.

A priori, el maestro más valioso para la formación suele ser aquel cuyo nivel de conciencia es más amplio y cuyo ego es menor. Puede tratarse de un ser humano, de una colectividad o de una inteligencia artificial. En otro plano, puede ser la naturaleza, un libro, una mascota o una planta. Lo decisivo no es su índole, sino la profundidad formativa que puede adquirir en función de la conciencia observadora. A veces, una misma realidad resulta insignificante para unos y transformadora para otros.

Sin embargo, el otro no siempre remite a una presencia externa. También puede encontrarse en uno mismo. Como observó Dürckheim (1982, 1987), hay maestros exteriores, maestro interior, camino entre los dos y sentido de la marcha. La formación podría entenderse, en parte, como el camino que aproxima a ambos del discípulo al maestro interior. Con esta indagación, el otro puede adoptar la forma de una instancia interior más consciente, capaz de observar, orientar, cuestionar y ayudar al discípulo interior, idealmente alejándole de su propia estupidez potencial o real.

En un sentido pedagógico radical e inclusivo, el otro es toda realidad personal o colectiva, externa o interna, humana o natural, relativamente distinta de uno mismo, que puede influir en la propia formación. Puede actuar como modelo, contrapunto, estímulo, referencia, advertencia o fuente de desprendimiento. Su relevancia educativa no deriva sólo de quién o qué es, sino de su potencial formativo y de la conciencia con que se establece la relación con él. Esta consideración puede ampliarse a una forma singular de alteridad: el otro temporal o posiblemente evolutivo: cada persona es también otro para sí misma con el paso del tiempo. Desde esta perspectiva, ese otro puede ser quien fuimos, quienes somos, quienes posiblemente lleguemos a ser o quienes podríamos llegar a ser. La cuestión formativa fundamental consistiría entonces en evitar que ese otro futuro resulte más estúpido que el presente. La evolución puede orientarse tanto hacia una mayor conciencia como hacia una estupidización creciente. Por ello, una finalidad radical de la formación consistiría en favorecer que el otro en el que nos convertimos participe progresivamente de menos estupidez, menos ego y mayor conciencia.

Desde el ERI, la noción de alteridad puede ampliarse todavía más. Si existe un otro exterior, un otro interior y un otro temporal o evolutivo, también podría considerarse un otro trascendente. Numerosas religiones, tradiciones espirituales y elaboraciones esotéricas han aludido a otra forma posible de otro: quien/lo que tras la muerte continúa su 'vida' más allá de la existencia biográfica. Desde esta perspectiva, el otro sería, quien nos gusta pensar que seremos cuando lo transitorio desaparece. Mi querido abuelo "manu" lo expresó de un modo sencillo: "Hay dos clases de vidas: las vidas que mueren y las vidas que trascienden. Y las vidas que trascienden nunca mueren del todo (Gascón, 1997). Una imagen que sugiere es una ola que, al perder su patrón físico, pero no su identidad

esencial, termina fundiéndose entre la orilla y el océano. Con independencia de cómo se interprete esta posibilidad, su interés pedagógico radica en que introduce una referencia formativa distinta. Si ese otro trascendente existiera, la cuestión educativa dejaría de limitarse a la adaptación, el rendimiento o el desarrollo personal, para orientarse también hacia formas más profundas de conciencia cuya evolución no terminaría necesariamente con la muerte biológica. Desde esta mirada, la formación adquiriría una dimensión simultáneamente externa y profunda, capaz de abarcar tanto la vida cotidiana como una más que posible continuidad de la conciencia.

En algunos casos, el otro puede encarnar una conciencia relativamente más avanzada y convertirse en una referencia formativa de especial valor. Desde antiguo, numerosas tradiciones han reconocido la figura del maestro como acompañante de procesos profundos de transformación y evolución interior. Con frecuencia, quienes se presentan a sí mismos como maestros reclaman una autoridad que los verdaderos maestros no necesitan afirmar ni comunicar. En la clásica escuela del tao (Lao Zi, 2012; Zhuang Zi, 1996; Lie Zi, 1987), el ideal del maestro es llegar a ser una persona normal y corriente, libre de exhibición o protagonismo (Herrán & Xu, 2023). En cualquier caso, el valor formativo de un maestro radicaría en su nivel de conciencia, bajo ego, coherencia existencial-esencial y autoconocimiento esencial, desde los que el descondicionamiento y la evolución interior acontecen de manera natural.

En Occidente, quizá el ejemplo más diáfano de una didáctica de la estupidez desde la propia vida se encuentre en Antístenes, un discípulo de Sócrates caracterizado por su radical voluntad de autenticidad, y, especialmente, en su discípulo Diógenes de Sinope (Laercio, 2008). Desde el ERI, ni Sócrates, ni Antístenes, ni Diógenes serían filósofos en el sentido convencional y especulativo del término, sino pedagogos y educadores radicales de primer orden. Antístenes y Diógenes, dieron un paso más allá de Sócrates al convertir la enseñanza en una práctica basada en el ego y la conciencia, apoyándose en vigas secundarias como la coherencia, la valentía, el riesgo personal y la autenticidad. Desenmascararon formas de estupidez más aceptadas de su época, como la sumisión a las convenciones, la dependencia de falsas necesidades, la búsqueda de prestigio y las ficciones colectivas confundidas con la realidad. Enseñaron desde su ejemplo y adoptando la provocación pedagógica radical como recurso para cuestionar y tomar conciencia de aquello que casi todos aceptaban sin examen. Desarrollaron una didáctica de la estupidez, *de facto,* que dejaba en evidencia, con razones simples y de sobra, lo que casi todos consideraban normal, razonable, respetable o admirable. Pocos autores occidentales han enseñado de forma tan directa, clara, y sin embargo respetuosa con los demás en lo que cabe, las contradicciones, los autoengaños y las formas de necedad de su tiempo y de cualquier tiempo.

Desde una perspectiva pedagógica, la figura del falso maestro resulta especialmente relevante para comprender determinadas formas de estupidez. Una se refiere a la propia estupidez del maestro, que puede expresarse como ignorancia e inconsciencia de las propias ignorancia e inconsciencia, respectivamente, a la identificación con una imagen idealizada de sí mismo, a la necesidad de reconocimiento, al apego al poder o al dinero, a la rigidez doctrinal, al autoengaño o a la incapacidad para reconocer sus propios condicionamientos. Su principal riesgo radica en la apariencia de conciencia (ego disfrazado de conciencia), falsa lucidez o pseudo sabiduría que proyecta, así como en la confianza que suscita. Otra variante de estupidez tiene que ver con la que puede estimular, favorecer o amplificar en quienes le siguen. En estos casos, la influencia del falso maestro puede contribuir a la generación y difusión de formas de estupidez caracterizadas por la fascinación, la credulidad, la idealización, la dependencia, la pérdida de autonomía de

criterio o la delegación o sumisión progresiva del juicio propio en otro. Con frecuencia, estas dinámicas no se sostienen únicamente por la acción del maestro, sino también por la necesidad de seguridad, de pertenencia, de orientación o de identificación de sus seguidores.

El falso maestro puede no engañar deliberadamente. A veces es el primero en ignorar su ego, sus condicionamientos o sus contradicciones. Esta forma de estupidez puede resultar tan tierna como especialmente eficaz, porque lo que presenta como lucidez, sabiduría o verdad puede estar sostenido por una convicción sinceramente vivida y, por ello, más difícil de reconocer y cuestionar.

Cuanto mayor es el ego del falso maestro, más necesidad suele tener de reconocimiento, notoriedad, seguidores, adhesión y confirmación. Por esta razón, no resulta extraño que a su alrededor se desarrollen dinámicas de dependencia, identificación, dogmatismo, fanatismo o sumisión intelectual incompatibles con una formación orientada a una mayor conciencia y a un ego decreciente. El criterio pedagógico para distinguir a un auténtico maestro de un falso maestro sería su capacidad para favorecer autonomía, autoconocimiento existencial y esencial, desidentificación, descondicionamiento y evolución interior. El mejor maestro sería aquel cuya influencia favorece que el discípulo necesite cada vez menos depender de él.

Este fenómeno no debería asociarse exclusivamente a tradiciones o instituciones espirituales. Sería un error identificar sin más estos ámbitos con la falsedad, la manipulación o la estupidez. De hecho, numerosas tradiciones formativas no formales han contribuido significativamente al autoconocimiento, la conciencia y la evolución interior de las personas diversas. Inversamente, tanto falsos maestros como maestros auténticos pueden formar parte de comunidades educativas en todos los niveles de enseñanza, universidades, organizaciones, partidos políticos, movimientos sociales, medios de comunicación o cualquier contexto en el que una autoridad, formal o informal, concentre influencia y reconocimiento.

Un problema asociado a lo anterior es la escasez de una formación centrada en el ego y la conciencia orientada a distinguir entre las influencias que favorecen lucidez y estupidez. El auténtico maestro favorece una formación más completa o plena, ayudando a desplegar de forma coordinada las alas del conocimiento y de la conciencia, para elevar la mirada, ampliar la comprensión y evolucionar interiormente. Actúa desde la libertad interior que promueve, no generando dependencia. Por el contrario, la estupidez del falso maestro puede resultar especialmente peligrosa cuando adopta apariencia de lucidez y llega a resultar convincente y deseable para otros. Si, además, dispone de carisma, capacidad de persuasión y una notable habilidad comunicativa, su influencia puede amplificarse con facilidad, reforzando identificaciones y dependencias que obstaculizan la autonomía de criterio y la evolución de la conciencia.

4.17. Estupidez en uno mismo

La consideración de la estupidez en uno mismo es característica del enfoque radical e inclusivo (ERI), que observa prioritariamente a quienes causan o influyen en la educación de los demás, y, de un modo singular, en su ego y su conciencia desde los que observan,

interpretan, proyectan, influyen, deciden y actúan. Reparar en ello y darle una respuesta pedagógica satisfactoria es una exigencia de coherencia formativa del propio enfoque o paradigma. Sin embargo, entraña una dificultad especial relacionada con la incomodidad y el cambio de inercia afectocognoscitiva que para las personas, grupos, instituciones, colectivos, *ismos* o sociedades más egocéntricas puede suponer, siquiera, la posibilidad de advertirla en sí mismas. Epistemológicamente, el planteamiento es coherente con la propuesta de cambio radical del cambio educativo realizada desde el ERI (Herrán, 2013).

Hasta aquí se han analizado posibles manifestaciones de la estupidez en la ciudadanía, los medios de comunicación y las redes sociales, los políticos de la educación y las políticas educativas, los sistemas educativos, las reformas educativas, la administración educativa, las instituciones educativas, la dirección escolar, los pedagogos y otros expertos educativos, los orientadores, el profesorado, las familias, las comunidades educativas, el alumnado y el otro. Sin embargo, todas estas aproximaciones tienen en común que se dirigen hacia realidades relativamente externas al observador. Serían duales si excluyeran a quien observa, algo que el ERI procura evitar. Pero la consideración de la estupidez en uno mismo implica un cambio de foco especialmente significativo: la atención deja de dirigirse a los otros para centrarse aún más en el propio observador, sin por supuesto difuminar al otro, ampliamente entendido. En este sentido, la indagación es más radical si cabe, pues aspira a tomar mayor y más diáfana conciencia de quién observa (Maharsi, 1986).

La relevancia formativa de este giro copernicano hacia el interior es profunda y el camino exigente para cualquier persona, incluidos los pedagogos, como especialistas en la investigación y la práctica de la educación y la enseñanza. Cualquier persona puede reconocer con facilidad errores ajenos, condicionamientos colectivos, sesgos ideológicos o limitaciones institucionales y, simultáneamente, mostrar grandes dificultades para advertir los propios. La estupidez interpretada resulta relativamente fácil de observar en otros. Mucho más difícil es reconocer la propia, especialmente cuando se encuentra revestida de conocimientos, experiencia, reconocimiento social o académico, e incluso de seguridad subjetiva. En cierto modo, ocurre como con el olor corporal, que suele percibirse antes en los demás que en uno mismo.

Si de reconocer la propia estupidez se trata, la resistencia puede ser máxima y expresarse como rechazo, evitación o negación. La relevancia pedagógica de esta observación es crítica y amplia, pues una persona puede identificar con claridad formas de estupidez en otros mientras inadvierte, minimiza o justifica las propias. En este sentido, la estupidez enraíza en un sustrato de ignorancia o necedad de segundo orden: no sólo consiste en ignorar algo, sino ignorar la propia ignorancia y perseverar en ello. Se deduce de esto que una de sus manifestaciones más características quizá asocie la dificultad para reconocer los propios límites, condicionamientos y la estupidez misma (metaestupidez), cuando éstas se encuentran respaldadas por la experiencia, el prestigio, el título o la propia convicción.

El fenómeno adquiere una importancia particular en el ámbito educativo. El principal punto ciego de cualquier teoría, paradigma, investigación, metodología o práctica profesional puede no encontrarse en su objeto de estudio, sino en la formación y la conciencia de quien la observa. El pedagogo, el investigador, el docente, el orientador o el asesor pueden analizar críticamente la realidad educativa y, al mismo tiempo, proyectar sobre ella sus condicionamientos, identificaciones, prejuicios o interpretaciones insuficientemente revisadas o descaradamente escoradas. Ninguna formación ni conocimiento especializado inmuniza frente a esta posibilidad. Más aún, su frecuencia y

normalización pueden contribuir a que pase inadvertida y a que rara vez se reconozca como un problema pedagógico susceptible de comprensión, denuncia o alternativa.

Desde el ERI, esta limitación guarda una relación directa con el ego humano. Cuanto mayor es la identificación y el apego a una creencia, una posición teórica, una ideología, una institución, una metodología o una imagen de sí mismo, más difícil puede resultar distanciarse de ella y reconocer lo que queda fuera de sus límites. La estupidez incluye entonces una dificultad para tomar conciencia de los propios condicionamientos y para observar críticamente lo que asegura el propio estatus afectocognoscitivo desde el que se interpreta la realidad.

Por ello, una autoformación incluida en una eventual Pedagogía y Didáctica de la estupidez debería ser simultáneamente superficial y profunda. Desde luego, no podría consistir únicamente en adquirir conocimientos, competencias o experiencias, sino también en desarrollar la capacidad de observarse, reconocerse y cuestionarse a uno mismo. La autocrítica, la duda, el reconocimiento del error concreto o de la vida errada, la revisión de presupuestos asumidos como evidentes y la conciencia de las propias limitaciones constituyen recursos pedagógicos de primer orden. Su función no es relegar el autoanálisis y el juicio, sino justo lo contrario: fortalecerlos, haciéndolos más conscientes de sus márgenes de error y de sus posibles formas de estupidez.

Esta idea es compatible con la teoría de la mora, propuesta para comprender la complejidad de la educación con una mirada no dual (Herrán, 2017a, 2023a). Es de aplicación a toda persona, como educadora potencial. Apunta a que la educación real, y no la imaginada, no tiene como único centro al alumno o al hijo. Se asemeja más a una mora, compuesta por múltiples núcleos interrelacionados, cada uno con un centro. Sin embargo, entre todos ellos existe un centro de centros ineludible: la persona que observa, interpreta, investiga, enseña, orienta o actúa. De hecho, toda comprensión educativa pasa inevitablemente por ella y, en cierto modo, la conciencia crea la realidad.

Esta consideración es compatible con la propuesta del universo participativo (Wheeler, 1990; Nesteruk, 2013; Zeilinger, 2004) y con el principio antrópico (Carter, 1974), en la medida en que cuestionan la imagen de un observador externo e independiente de lo observado. Con la necesaria cautela epistemológica y desde una lectura pedagógica abierta, esta convergencia puede resultar fértil para subrayar otra cuestión fundamental: que la comprensión contribuye a crear la realidad así comprendida. Si esta premisa fuese parcialmente válida para la comprensión pedagógica y didáctica, la atención no debería dirigirse sólo a los fenómenos observados, sino también a la conciencia desde la que se perciben. Por tanto, parece lógico que el análisis de la virtud, del error o de la estupidez trascienda, decididamente, los planteamientos hegemónicos positivistas, interpretativos, sociocríticos o posmodernos.

La conclusión es sencilla y exigente: tal vez la forma más resistente de estupidez no sea la que identificamos en los demás, sino la que permanece inadvertida en nosotros mismos. Por ello, la Pedagogía y la Didáctica General interesadas en comprender este fenómeno deberían incluir también la indagación autoconsciente de quien observa. Cuando la mirada se observa se aprecian puntos ciegos. Estas consideraciones no implican que todas las personas participen de la estupidez en la misma medida. Como hay diferentes grados de conciencia, autoconocimiento, descondicionamiento o lucidez, hay personas -muy pocas- cuya evolución interior las sitúa relativamente más allá del ego y de la necedad. A veces pasan inadvertidas. Se podrían denominar maestros y maestras de conciencia o del bien común. Son los auténticos Messis y Ronaldos de la educación. Su vida muestra que

una conciencia menos condicionada y egotizada es una posibilidad humana real, aunque extraordinariamente infrecuente.

En este sentido, la superación pedagógica de la estupidez no comenzaría sólo por los demás o fuera, sino por la propia formación. Si esto fuera así, el desempeoramiento social primero y su mejora después dependerían por entero de nosotros. No es posible trazar ninguna circunferencia con un compás sin fijarlo antes en el centro adecuado. Del mismo modo, toda aspiración a una sociedad más consciente remitiría también a una conciencia personal más despierta y menos estúpida. Un proverbio chino recuerda que todo callejón sin salida tiene una salida. En este caso, no estaría en los demás, sino en nosotros mismos: real, consciente y formativamente, no aparentemente ni ornamentalmente.

4.18. Estupidez en el autor de este trabajo (Agustín de la Herrán Gascón)

La inclusión de este apartado es coherente con el enfoque radical e inclusivo (ERI), que orienta su atención al fenómeno, pero a todo el fenómeno, como diría Teilhard de Chardin, y, por ello, tanto a los objetos educativos como a la formación, la conciencia y el ego observador que en gran medida los causan o protagonizan. Su razón principal de ser radica en la búsqueda de una mayor coherencia entre autor, obra, lector y enfoque, entendida como una expresión particular de la búsqueda de la verdad (*aleteia*) que motiva (activa y orienta) lo que hacemos.

La premisa es obvia y sencilla: si la estupidez puede analizarse en otros (la ciudadanía, los educadores, el alumnado, las instituciones, los sistemas educativos o en el abstracto "uno mismo"), también debería poder considerarse en quien elabora este estudio y, por extensión, en cualquier acción terminalmente formativa, ya sea una enseñanza, una investigación, un proyecto social o educativo o una propuesta pedagógica. De otro modo, el trabajo quedaría radicalmente incompleto y perdería validez, fiabilidad y consistencia pedagógica. Además, constituye una forma de respeto didáctico hacia el lector, al compartir algunas razones representativas relacionadas con la estupidez del autor, al evitar situarlo fuera del fenómeno estudiado y al aplicar a quien escribe las mismas razones que se proponen para los demás.

La consideración de la estupidez en mí responde a evidencias de necedad y egocentrismo de manera recurrente en los contextos familiar, profesional y personal, así como a episodios de mediocridad docente distantes de los ideales formativos que estas mismas páginas defienden. Desde la perspectiva adoptada en este ensayo, tales experiencias podrían interpretarse no sólo como errores, limitaciones o contradicciones, sino también como expresiones de propia estupidez. Para evitarlas no ha sido suficiente el conocimiento pedagógico aproximado que sobre ella se ha elaborado durante décadas, ni tampoco la capacidad intelectual o la intención decidida. La razón de esta escasez ha sido la persistencia del propio ego y, más concretamente, de condicionamientos, empecinamientos, cegueras, inercias y otras formas de inconsciencia insuficientemente reconocidas en su momento.

A esta dificultad se añade otra no menos relevante para mí: una parte importante de las fuentes que fundamentan este trabajo procede de desarrollos conceptuales propios vinculados al enfoque radical. Constituyen la base teórica desde la que se formula la

propuesta. Esta circunstancia ha entrañado un riesgo permanente. Por una parte, la autorreferencialidad resultaba difícilmente evitable, al estar el trabajo fundamentado en categorías y desarrollos conceptuales propios. Por otra, ha favorecido dinámicas de autovalidación insuficientemente autocríticas, convirtiéndose en un terreno especialmente propicio para formas sutiles de autocomplacencia, soberbia ilusoria o falsa lucidez, alimentadas por el afecto y el reconocimiento de algunos compañeros y alumnos. Entre las posibles expresiones de estupidez propia asociadas a esta experiencia he identificado varias confusiones: entre saber y conciencia, entre elaboración y comprensión, o entre producción intelectual y evolución interior. Todas ellas tienen en común la tendencia a tomar una cosa por otra y a atribuir a la propia evolución lo que quizá sólo corresponde a la parte emergida del iceberg. Se trata, sin duda, de una situación de doble filo: aquello que fundamenta una propuesta puede convertirse también en lo más difícil de cuestionar autocríticamente y, precisamente por ello, en una fuente de estupidez resistente.

Desde el ERI, esta estupidez señalaría menos una condición cristalizada que una posibilidad evolutiva. Indicaría cuánto queda todavía por recorrer entre lo que se comprende, se pretende y se realiza y, más profundamente, entre el ego y la conciencia o entre el yo condicionado y el maestro interior. En este sentido, podría interpretarse como expresión de la condición humana de eslabón perdido entre quien se es y quien se podría llegar a ser. Se trataría de una situación evolutivamente intermedia, a medio camino entre posibilidades de conciencia ya iniciadas y niveles de evolución interior todavía remotos. Ingenieros (2025) recurrió al concepto de mediocridad para referirse precisamente a esta clase de estados interiores, caracterizados menos por la incapacidad que por la distancia respecto de posibilidades superiores de desarrollo. La propia estupidez de este autor podría entenderse, en parte, como manifestación de esa condición intermedia, sin encontrar razones objetivas para considerarse una excepción a esta dinámica general.

Quizá por ello, la principal conclusión aplicable al propio autor no sea que esté libre de estupidez, sino exactamente la contraria: que, como la mayoría de las personas, también participa de ella, aunque determinadas experiencias y reflexiones hayan facilitado el reconocimiento de algunas de sus manifestaciones. Una observación quizá más ajustada a la propia realidad es que la distancia entre lo que se vive y lo que se imagina, entre lo que se comprende y lo que se encarna, continúa siendo considerable.

El presente apartado no debería interpretarse como una declaración de humildad, de falsa humildad, una cautela académica, una confesión autobiográfica o una actitud masoquista u obsesiva. Lo entiendo, más bien, como un intento de coherencia formativa. La razón es sencilla: si las tesis defendidas en este ensayo fueran razonablemente válidas, deberían aplicarse a quien las formula. Es decir, el ensayo quedaría estructuralmente incompleto.

Lo más probable es que la estupidez siga manifestándose en este autor de formas todavía no reconocidas u ocultas, bien por su sutileza, bien porque el ego continúa protegiéndolas de la propia indagación y conciencia. La utilidad principal de estas líneas radica en recordar a quien las firma dos extremos fundamentales: que, aunque no guste, continúa participando de ella, y que su evolución interior dista todavía de la madurez y la conciencia anheladas. Un corolario instrumental podría ser que la conciencia de la propia estupidez puede interpretarse como indicador del camino formativo pendiente.

Síntesis

Las manifestaciones educativas de la estupidez apuntan a una normalidad extrañamente eludida por la Pedagogía y la Didáctica General. De hecho, la estupidez puede reconocerse o intuirse en los sujetos y escenarios analizados. Su denominador común no se relaciona tanto con la falta de conocimientos, capacidades o información como con limitaciones formativas asociadas al ego, la inmadurez, los condicionamientos, la ignorancia ignorada y una conciencia insuficientemente evolucionada.

Como todos los ámbitos radicales, aparece como un problema humano general y como una realidad pedagógica compleja que atraviesa personas, relaciones, colectivos, instituciones, sistemas y la propia noción de educación, situada en ese otro lado de la Luna de la educación habitualmente desatendido. Su relevancia educativa y didáctica radica en que puede interferir en la comprensión de la realidad, sostener torpezas, favorecer errores de amplio alcance, dificultar la autocrítica, reforzar prejuicios, limitar la evolución formativa y obstaculizar procesos de descondicionamiento, maduración y ampliación de la conciencia.

El recorrido realizado conduce además a una conclusión especialmente relevante: a menudo resulta difícil advertir la presencia de la estupidez, sobre todo en uno mismo, en los nuestros, en los míos o en aquello que se entiende como propio y relacionado con el ego. El ojo no puede verse más que con un espejo. Por ello, el otro y la distancia son fundamentales. Para mejorar la investigación, la enseñanza y la educación de otros, un requisito es orientarse al reconocimiento sereno de la propia inmadurez y estupidez mediante la observación de los propios condicionamientos, cegueras, inercias y límites de conciencia.

Desde el marco comprensivo empleado en este estudio, la consideración pedagógica de la estupidez remite a una exigencia formativa radical e inclusiva. Evidentemente, su comprensión demanda una teoría de la formación más amplia y profunda, en el marco de la Didáctica General, capaz de integrar currículo, enseñanza, autoformación, descondicionamiento, madurez y evolución de la conciencia. Entre sus implicaciones más relevantes destacan las relacionadas con la formación del profesorado, el desarrollo y la evolución docente, el currículo y la enseñanza, cuestiones que se abordarán en la segunda parte de este ensayo.