

Estupidez y Pedagogía

Stupidity and Pedagogy

Agustín de la Herrán Gascón
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

Estupidez y Pedagogía

Stupidity and Pedagogy

Agustín de la Herrán Gascón
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

Prólogo

Julio César Arboleda
Director
de la
Red Iberoamericana de Pedagogía
(REDIPE)

Red Iberoamericana de Pedagogía
(REDIPE)

Título original:

Estupidez y Pedagogía

Autor: Dr. Agustín de la Herrán Gascón

ISBN: 978-1-957395-72-2

Primera edición, octubre de 2026

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Comité Editorial:

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano

Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Diseño y diagramación: Andrés Felipe Pérez Velasco

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de esta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía Editorial@redipe.org www.redipe.org

© 2026

Índice

Prólogo de Julio César Arboleda 04

Resumen 06
Palabras clave 06

Abstract 07
Keywords 07

Introducción 08

PARTE I. Fundamentación pedagógica 11

1. La estupidez como tema radical y contexto educativo invisible 12
2. Una aproximación conceptual a la estupidez 16
3. Inmadurez, egocentrismo y estupidez 21
4. Manifestaciones de la estupidez 23
5. La exclusión pedagógica de la estupidez 60
6. La estupidez como error radical de la educación 63

PARTE II. Implicaciones didácticas 67

7. Del ego a la conciencia: el vector formativo radical 68
8. Estupidez, formación y desarrollo docente 71
9. La estupidez como reto epistemológico y curricular 76
10. Estupidez y enseñanza 81

Conclusiones 87

Referencias 91

Prólogo

Julio César Arboleda

Director General de Redipe

Pareciera que entre más se profundizaran las crisis de la vida humana y planetaria, más insondables se hicieran las deudas de la educación y la pedagogía. Una de estas y en particular en los marcos teóricos de la pedagogía y la didáctica general, sería lo que el autor del libro acuña bajo la expresión "estupidez humana", fenómeno que él asocia con estrechez de conciencia, inmadurez, egocentrismo e ignorancia y que, en atención a la perspectiva que él ha venido iniciando desde hace algunas décadas, constituyen radicales de la educación.

Merece atención su esmero por elevar este fenómeno a error epistemológico radical, sobre todo por la fuerza con la cual sus argumentos logran impactar durante su recorrido ámbitos significativos de la educación, desde las relaciones educativas, los sistemas escolares, las políticas educativas, hasta los procesos de formación personal, pasando por la investigación pedagógica, el ejercicio profesional docente, la función directiva, entre otros, enfatizando en la forma como en éstos se juegan y afectan las dimensiones personal y social del ser humano.

A mi modo de ver, este ensayo contribuye, entre otros aspectos y por un lado, a esclarecer un punto nuclear que `pone de manifiesto la desubicación de la educación y de la pedagogía: la desconexión de éstas con su propio ser; y por otro, a echar raíces más vigorosas al horizonte de su reorientación. Sin respirar desde sus raíces, los procesos educativos y las ciencias y saberes inherentes, no alcanzarán la fortaleza que coadyuve a disminuir la "estupidez humana" personal, social e institucional, impidiendo lo mejor posible que abandonamos nuestras dotaciones (capacidades de conocer, crear, calcular, comprender, pensar, sentir, percibir y demás) a las fuerzas narcisistas del ego interior -- propio de cada ser humano --, y del ego exterior -- el de los otros, incluidos los oligopolios financieros y tecnológicos.

Ir a la fuente, al origen, al sentido primigenio de la educación supone un ejercicio genealógico, es decir del pensamiento y del conocimiento en su devenir histórico, inmanente, terrenal, que nos permite comprender que el acto educativo puede representar y ser asumido como un bien "Para Sí", sometido preferencialmente al provecho individual, o como bien comunal, "Para Ser". Es decir, es posible educar, formar y enseñar "adoctrinando", como se puede evidenciar hoy, en que asistimos a una educación y pedagogía que en alguna medida fungen como tecnología cultural del poder hegemónico: inculcando determinados valores, ideas, intereses, fomentando el desarrollo y uso instrumentalizado de las adquisiciones, disponiendo estas al servicio de ideologías o intereses particulares de carácter religioso, económico, epistémico, político y demás; y también se puede educar, enseñar y formar "en la conciencia", en contravía de la "estupidez humana": en la construcción de criterio propio y de uso edificante de las adquisiciones, dejando al unísono estos al servicio del bien propio y común. De Sí Para Ser, en clave "ego-proximal" o "ego-relacional": por el bien de sí mismo y de los demás.

Cuando hablamos del origen o de las raíces de la educación nos referimos en particular a su significado primado, sin atarnos a principios a-históricos. El sentido originario edificante de la educación nos compromete a desarrollar los procesos educativos sin

adoctrinar, a contrapelo del proyecto que ha venido instalando sobre el orden natural el régimen tecno-capitalista, inmutable, supra-racional, que impone a la vida personal y social principios (dados, como) universales, y el cual se encuentra dominado por *holdings* financieros y oligarquías que divinizan los algoritmos, apropiando bienes patrimoniales de la humanidad como la IA, la cual asumen e imponen como "Dios-máquina".

Se trata de educar y enseñar, formar y aprender desde las raíces, apreciando con conciencia comprensiva lo propio, nuestra sensibilidad, espiritualidad, biología, ecología, nuestra pluridimensionalidad y lo que realmente somos, para no devenir en el mundo como sujetos pasivos, acríticos frente a la información, ideas, creencias, certezas, comprensiones, conocimientos y conceptos que recibimos, en particular en la cotidianidad de nuestra exposición a las redes sociales y a los distintos medios de comunicación por los cuales se "normalizan" el pensamiento y las emociones, se someten estos a los avatares del egocentrismo.

"Estupidez y pedagogía" de Agustín de la Herrán, nos permite reconocer que "es propio de la educación favorecer al tiempo el conocimiento, las actitudes sensibles, críticas y generativas frente a situaciones y fenómenos que erosionan el mundo de la vida, así como a las estructuras que los soportan, enfrentándolos, participando activamente en su disminución y posible erradicación. Visto así y en consonancia con lo que hemos estado expresando, el quehacer en el espectro educativo y pedagógico habría, en clave ético-política, de ocuparse más en los modos y acciones que nos doten de la coraza que nos impida seguir extraviados en el placer y la neurosis que demandan por ejemplo las redes y el ecosistema digital, por los cuales donamos gran parte de nuestra psique y de todo nuestro cuerpo al régimen de consumo. Estamos requiriendo aquí un modo de ser pedagógico -- propio tanto del campo de saber pedagógico como de las "prácticas de aula" – que al estar sustentado en la alteridad ética nos dispondría a donar nuestros equipajes al vulnerable, al otro necesitado, en lugar de ceder estos a Yoes narcisistas, excluyentes, ego-centrados, Para Sí. La conciencia pedagógica se refiere al modo de hacer teoría y práctica pedagógica desde las raíces de la educación; al modo de comprender o conducir la intervención educativa con criterio edificante, sin ceñirse a la orientación del saber que se impone en cada época" (Arboleda, J. C, 2026): https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2494

Resumen

La estupidez humana es una realidad universal, perenne y cotidiana. Su influencia se extiende a la vida personal, social e institucional. Pese a su relevancia, apenas ha sido considerada por la Pedagogía como objeto explícito de estudio, reflexión, formación o desarrollo curricular. El doble objetivo de este ensayo es explorar la relación entre estupidez, educación y Pedagogía, y fundamentar la tesis de que la estupidez personal y social puede comprenderse como un contexto educativo invisible y como un objeto educativo relevante que condiciona silenciosamente a los agentes, sujetos y procesos de formación. Para abordar este propósito, se recurrirá al enfoque radical e inclusivo (ERI) de la formación, desde el que la estupidez se interpretará como un fenómeno relacionado con la inmadurez, el egocentrismo, la ignorancia ignorada y la estrechez de conciencia. Desde este marco, se argumentará que la escasa consideración pedagógica de la estupidez constituye una limitación significativa para la comprensión de la educación, por lo que puede interpretarse como un error epistemológico radical. La estupidez alcanza y atraviesa las relaciones educativas, los sistemas escolares, las políticas educativas, la investigación pedagógica, el ejercicio profesional docente, la función directiva, la participación de las familias, la ciudadanía y los procesos de formación personal. Ningún agente educativo, nivel institucional o ámbito formativo parece quedar completamente al margen de su influencia. El ensayo revisa diversas aportaciones sobre la necedad, la estulticia, la idiotez y la estupidez para reinterpretarlas desde una perspectiva pedagógica. Se sostiene que, aunque este fenómeno ha sido observado reiteradamente a lo largo de la historia, apenas ha sido integrado en los marcos teóricos de la Pedagogía y la Didáctica General y, menos aún, en la planificación de la formación y la enseñanza. Se sostiene que esta omisión dificulta el reconocimiento de uno de los principales obstáculos de la educación y de la posible evolución humana en su dimensión interior o educativa. Como aportación principal, se propone conceptualizar la estupidez personal y social como contexto educativo invisible y reconocerla como un fenómeno vinculado a la dimensión radical de la educación identificada por el ERI. En este sentido, se interpreta como un tema radical universal y perenne, cuya atención pedagógica apenas se demanda, pese a su profunda necesidad educativa. Su consideración prioritaria puede contribuir al desarrollo de una educación más claramente orientada a la conciencia, al autoconocimiento esencial, a la madurez y a la reducción de condicionamientos personales y colectivos.

Palabras clave:
estupidez; educación; Pedagogía; Didáctica General; contexto educativo invisible; temas radicales; conciencia; inmadurez; egocentrismo; enfoque radical e inclusivo.

Abstract

Human stupidity is a universal, perennial and everyday reality. Its influence extends across personal, social and institutional life. Despite its relevance, it has received very limited attention within Pedagogy as an explicit object of study, reflection, educational formation or curriculum development. The dual purpose of this essay is to explore the relationship between stupidity, education and Pedagogy, and to substantiate the thesis that personal and social stupidity may be understood as an invisible educational context and as a significant educational phenomenon that silently conditions educational agents, subjects and formative processes. To address this aim, the radical and inclusive approach (ERI) to education is employed, from which stupidity is interpreted as a phenomenon associated with immaturity, egocentrism, unrecognised ignorance and narrowness of consciousness. From this perspective, it is argued that the limited pedagogical consideration of stupidity represents a significant constraint on the understanding of education and may therefore be interpreted as a radical epistemological error. Stupidity reaches and permeates educational relationships, school systems, educational policies, pedagogical research, professional teaching practice, leadership functions, family participation, citizenship and processes of personal formation. No educational agent, institutional level or formative domain appears entirely exempt from its influence. The essay reviews key contributions on folly, foolishness, idiocy and stupidity, reinterpreting them through a pedagogical lens. It argues that, although this phenomenon has been repeatedly observed throughout history, it has scarcely been integrated into the theoretical frameworks of Pedagogy and General Didactics and even less into educational planning, formation and teaching. This omission hinders recognition of one of the major obstacles to education and to possible human evolution in its inner or educational dimension. As its principal contribution, the essay conceptualises personal and social stupidity as an invisible educational context and recognises it as a phenomenon linked to the radical dimension of education identified by the radical and inclusive approach. In this sense, stupidity is interpreted as a universal and perennial radical theme whose pedagogical consideration is rarely demanded despite its profound educational necessity. Giving it priority may contribute to the development of an education more clearly oriented towards consciousness, essential self-knowledge, maturity, and the reduction of personal and collective conditioning.

Keywords:
stupidity; education; Pedagogy; General Didactics; invisible educational context; radical issues; consciousness; immaturity; egocentrism; radical and inclusive approach.

Introducción

La estupidez forma parte de la experiencia humana ordinaria. Se manifiesta en decisiones, relaciones, instituciones, organizaciones, sistemas y culturas. Atraviesa la vida personal y social y, por tanto, también los procesos educativos. Sin embargo, pese a su relevancia potencial para la investigación pedagógica, la formación y la enseñanza, apenas ha sido considerada por la Pedagogía o la Didáctica General como objeto explícito de estudio, investigación, reflexión sistemática, ámbito curricular o fenómeno formativo relevante susceptible de reconocimiento y transformación. Esta ausencia resulta llamativa. La educación ha dedicado una atención creciente al aprendizaje, el conocimiento, las competencias, la inclusión, la convivencia, la creatividad, el pensamiento crítico, los valores o la ciudadanía. No obstante, apenas ha prestado atención a un fenómeno capaz de condicionar profundamente todos esos ámbitos y de actuar sobre ellos como un obstáculo silencioso para la formación de educadores y educandos.

La omisión es aún más significativa cuando se observa que la estupidez no suele formar parte de los fines de la educación, de los currículos, de los objetivos educativos, de los contenidos de enseñanza, de la formación inicial del profesorado o de los programas de desarrollo profesional docente. Tampoco ocupa un lugar relevante en la investigación pedagógica ni en los marcos conceptuales utilizados para analizar la calidad educativa, la innovación, el liderazgo o la mejora escolar. Como consecuencia, la educación parece desenvolverse como si la estupidez fuese irrelevante para la formación, cuando su influencia potencial alcanza a responsables políticos y administrativos de la educación, equipos directivos, profesorado, familias, alumnado y ciudadanía.

Esta situación recuerda otras ausencias pedagógicas señaladas desde el ERI. Determinadas realidades con fuerte incidencia educativa, como el ego docente (Herrán & González, 2002), las malas prácticas docentes (Herradas, 2026), la inmadurez o la mediocridad social (Herrán, 2025a), han permanecido durante décadas en posiciones marginales dentro de la teoría educativa pese a su impacto potencial sobre los procesos formativos. La escasa atención prestada a una realidad no implica su inexistencia ni reduce su influencia. Por el contrario, las realidades ignoradas suelen actuar con especial intensidad precisamente porque permanecen fuera de la conciencia pedagógica. Considerada así, la escasa consideración de la estupidez podría interpretarse no sólo como una laguna temática, sino como un posible error radical de la educación.

La cuestión adquiere mayor interés si se considera que la preocupación por la necedad, la estulticia, la idiotez o la estupidez ha acompañado a la humanidad desde hace siglos. Autores tan diversos como Erasmo de Rotterdam (1999), Séneca (2012), Musil (2007), Bonhoeffer (2018), Cipolla (2013) o Gómez Ramos (2014) reflexionaron sobre distintas manifestaciones del fenómeno y advirtieron de sus consecuencias personales y colectivas. Sin embargo, estas aportaciones permanecieron generalmente fuera del campo pedagógico o no llegaron a traducirse en una problematización educativa sistemática. Incluso cuando la educación fue concebida como una vía para superar la ignorancia, la dependencia o la minoridad, la estupidez rara vez fue reconocida como objeto específico de formación (Noguera-Ramírez, 2025).

Este ensayo parte de una hipótesis distinta. No pretende elaborar una filosofía de la estupidez, una psicología de la estupidez o una sociología de la estupidez. Su propósito

es estrictamente pedagógico. Lo central no consiste en identificar personas estúpidas ni en clasificar formas de estupidez. Tampoco se trata de utilizar el concepto como descalificación moral o social. La pregunta que orienta este trabajo es otra: ¿qué significado tiene la estupidez para la educación y qué consecuencias tiene su escasa consideración por parte de la Pedagogía?

Desde el ERI la estupidez se conceptualiza como un contexto educativo invisible y un ámbito formativo radical de extraordinaria importancia formativa. Su presencia no se limita a situaciones concretas ni a determinados individuos, sino que atraviesa épocas, culturas, instituciones y sistemas educativos. Esta interpretación se sitúa en continuidad y complementariedad con los paradigmas pedagógicos consensuados, incluidos los enfoques tecnocráticos, interpretativos, sociocríticos y posmodernos. Desde su enfoque no pretende sustituirlos ni oponerse a ellos, sino contribuir a ampliar su campo de observación mediante la incorporación de temas radicales que han permanecido fuera de su foco de estudio. Entre ellos se encuentran la conciencia, el ego, la inmadurez adulta y generalizada de nuestra sociedad, la mediocridad consecuente, el amor, la muerte, la meditación, la educación prenatal o el autoconocimiento esencial. El ERI se define por su intento de integrar y complementar las aportaciones de los paradigmas vigentes con la articulación pedagógica de dimensiones formativas profundas y periféricas del ser humano, tradicionalmente desatendidas por la Pedagogía, para contribuir a una comprensión más completa de la educación y de la formación humanas.

En este contexto funcional, los contextos educativos invisibles pueden conceptualizarse como realidades que condicionan profundamente la educación sin ser habitualmente reconocidas por ella. Apenas figuran en los currículos; rara vez aparecen en los programas de formación, y pocas veces constituyen objetos prioritarios de investigación. Sin embargo, influyen decisivamente en los procesos educativos. Lo mismo ocurre con determinados temas radicales que atraviesan la existencia humana y que, pese a su relevancia formativa, suelen permanecer, no solo fuera del interés pedagógico convencional, sino fuera de la conciencia pedagógica y de su corpus. La teoría desarrollada en estas páginas apunta a que la estupidez forma parte de ese mismo conjunto o familia formativa, si bien no de forma primordial, por ser materia psíquica y epistémica derivada del ego.

Desde esta perspectiva pedagógica, la estupidez no se interpreta principalmente como un déficit intelectual y menos como una anomalía individual o una patología. Se entiende como una realidad humana ordinaria relacionada con fenómenos tales como la inmadurez, el egocentrismo, la ignorancia ignorada, el condicionamiento, la reducción de perspectivas y la estrechez de conciencia. Esta interpretación desplaza la atención desde la inteligencia hacia la formación. El problema pedagógicamente relevante deja de ser cuánto o cómo sabe una persona para centrarse en cómo se relaciona con lo que ignora, consigo misma, con el otro y los demás y, en conjunto, con la realidad.

La tesis principal del ensayo sostiene que la estupidez personal y social constituye un contexto educativo invisible y un ámbito formativo fundamental cuya escasa consideración por parte de la teoría pedagógica y la Didáctica General puede interpretarse como un error radical de la educación. Desde esta perspectiva, la estupidez eclipsa la conciencia y altera el sentido de las prioridades humanas y educativas. El ensayo explora su alcance formativo y las implicaciones derivadas de la ausencia de este constructo en ámbitos tan concretos como los fines educativos, los currículos, la formación y desarrollo docente, la comunicación didáctica y la propia teoría de la enseñanza y de la formación. Aunque su consideración pedagógica ha sido escasa, la estupidez también ha sido

abordada desde otros campos del conocimiento. Desde tradiciones filosóficas se la ha relacionado con la ignorancia de sí, la estrechez del juicio, el autoengaño, la necedad, el conformismo y la dificultad para reconocer los propios límites. Desde la Psicología, algunos estudios la han asociado a fenómenos como la sobreestimación de las propias capacidades, los déficits metacognitivos, el exceso de confianza o determinadas formas de egocentrismo. Kruger & Dunning (1999) observaron que la incompetencia puede acompañarse de una sobreestimación de las propias capacidades y de una excesiva seguridad en los propios juicios, derivadas de la dificultad para reconocer las propias limitaciones. Sternberg (2002) relacionó la necedad y la estupidez funcional con fenómenos como el egocentrismo, la ilusión de omnisciencia, la sensación de omnipotencia y la falsa invulnerabilidad.

El presente ensayo no pretende desarrollar una teoría psicológica de la estupidez, ni adoptar sin más las definiciones elaboradas desde esos ámbitos. Su propósito es diferente: reconstruir pedagógicamente un concepto ampliamente presente en el lenguaje ordinario, en la experiencia cotidiana y en diversas tradiciones intelectuales para habilitarlo en la Pedagogía y la Didáctica General, reinterpretándolo desde la formación, la educación, la enseñanza y el currículo en el marco del enfoque radical e inclusivo. Las aportaciones psicológicas se consideran antecedentes valiosos, aunque insuficientes en amplitud y profundidad para explicar la complejidad pedagógica del fenómeno que aquí se explora adoptando como antesalas epistémicas la conciencia y el ego.

El estudio también integra la riqueza semántica y experiencial del concepto tal como aparece en la vida cotidiana, en la observación social y en la tradición cultural, donde términos como necedad, estulticia, idiotez o simple estupidez suelen aludir a fenómenos relacionados con el ego, la inmadurez, el autoengaño, la falta de conciencia o la resistencia a la propia transformación. La hipótesis desarrollada consiste precisamente en que esta comprensión amplia y ordinaria contiene una intuición pedagógica de gran valor que puede enriquecer la comprensión educativa del fenómeno.

Como consecuencia de lo anterior, se propondrán implicaciones didácticas y orientaciones formativas centradas en el tránsito del ego a una conciencia más evolucionada, entendida como proceso de maduración, autoconocimiento esencial, ampliación de conciencia y reducción progresiva de condicionamientos personales y colectivos, para una elevación formativa más allá del aprendizaje y de la mirada crítica de Biesta (2017).

Lejos de aspirar a la erradicación definitiva de la estupidez, objetivo tan improbable como la eliminación completa de la ignorancia, la inconsciencia (Zhuang Zi, 1996; Jung, 1964) e inmadurez del ser humano (Kant, 2013; Ingenieros, 2025; Ortega y Gasset, 1999; Von Franz, 2006; Herrán, 1995; Herrán & Xu, 2025), este trabajo pretende contribuir a su reconocimiento pedagógico, tanto epistemológico como profesional. Porque aquello que no se reconoce difícilmente puede comprenderse, y lo que no se comprende apenas puede manejarse y transformarse mediante la educación. En este sentido, la estupidez podría normalizarse como uno de los retos educativos radicales más extendidos, persistentes e insuficientemente estudiados por la Pedagogía y la Didáctica General contemporáneas.

PARTE I.
Fundamentación pedagógica

1.
La estupidez como tema radical y contexto educativo invisible

La educación se desarrolla en contextos. Los contextos se suelen identificar con entornos externos, sociodemográficos, culturales, didácticos, curriculares, organizacionales, circunstanciales, etc., en definitiva, situados. Pero lo radical apunta también a lo interno, a lo esencial, a lo perenne y a lo universal, común a épocas y periodos.

La primera vez que nos referimos a la noción de 'contexto educativo invisible' fue a propósito de la inmadurez y la mediocridad generalizadas (Herrán, 2025; Herrán & Xu, 2025). Lo contextual e invisible se refiere, como todo lo radical, a factores de alta relevancia e influencia educativa que, pese a ser fundamentales para la educación, apenas se atienden ni desarrollan. Se necesitan profundamente, pero no se demandan. En este sentido, gran parte de lo que hoy se considera transversal ayer era radical.

Lo radical en general o lo contextual e invisible en particular, aunque eventualmente coqueteen con cierta efímera atención social, apenas se consideran teórica, investigadora o formativamente. Más bien, permanece relativamente oculto y distante de los discursos de la ciencia normal o estándar (Kuhn, 1975) de la Pedagogía y de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación. Sin embargo, condicionan profundamente los procesos existenciales y educativos.

En cierto modo, los factores radicales pueden compararse con la red subterránea de micorrizas que conecta los bosques, denominada *wood wide web* (Simard et al., 1997), a través de la cual los árboles intercambian recursos, señales e información sin que dichas relaciones resulten visibles en la superficie. Del mismo modo, los contextos educativos ordinarios, aunque a primera vista no lo parezca, no constituyen realidades aisladas, sino expresiones particulares de un sustrato compartido de fenómenos radicales que los vinculan, condicionan y nutren de un modo intenso y determinante, aunque permanezcan fuera de la vista y de la conciencia pedagógica ordinarias. Algo semejante ocurre con un iceberg, un árbol o la Luna, que suele identificarse con su parte visible, olvidando que la fracción visible apenas expresa una realidad mucho mayor y oculta. De forma análoga, una observación simple concluiría que el Sol sale por el este y se pone por el oeste; sin embargo, desde el giro del paradigma copernicano sabemos que es la Tierra la que gira en torno suyo. Análogamente, una comprensión pedagógica más compleja requiere trascender las apariencias para advertir factores radicales cuya influencia resulta decisiva, precisamente porque apenas se perciben o incluso pueden negarse y excluirse.

La hipótesis central de este ensayo es que la estupidez forma parte de esta segunda categoría. No constituye sólo una cuestión humana general, una preocupación filosófica o una realidad social. Puede interpretarse pedagógicamente como un contexto educativo invisible que acompaña, condiciona y, en ocasiones, interfiere de manera apenas advertida en los procesos de formación. Su presencia afecta a quienes diseñan las políticas educativas, a quienes las administran, a quienes dirigen centros, a quienes enseñan, a quienes aprenden y a quienes participan, directa o indirectamente, en la vida educativa. Sin embargo, rara vez es reconocida como objeto de reflexión pedagógica específica.

Esta ausencia resulta particularmente significativa. Pese a su presumible incidencia educativa, la estupidez no suele formar parte de los fines de la educación, de los objetivos curriculares, de los programas de formación docente, de las competencias educativas, de los marcos de calidad institucional ni de las prioridades habituales de investigación. La situación recuerda otras omisiones educativas relevantes relacionadas con el ego docente, las malas prácticas docentes, la inmadurez o la mediocridad social, cuya incidencia en la formación ha sido señalada pese a su escasa presencia en los discursos educativos dominantes.

La cuestión resulta aún más llamativa si se considera su perennidad, pues la preocupación por la estupidez ha acompañado a la humanidad durante siglos. A nuestro juicio, su relevancia educativa es mayor que la de la maldad o la ignorancia, por su alcance, persistencia y dificultad de reconocimiento. El conocimiento puede reducir la ignorancia y contener la maldad; la estupidez exige conciencia y pérdida de ego.

Numerosos autores la han conceptualizado y han advertido de su presencia constante en la vida humana y social desde perspectivas muy diversas:

- Confucio (1969) relacionó la sabiduría con el reconocimiento de lo que se sabe y de lo que se ignora;
- Platón (1871), al recoger las enseñanzas de Sócrates en la *Apología*, situó el reconocimiento de la propia ignorancia como condición para una comprensión más profunda de uno mismo;
- Zhuang Zi (1996) advirtió de las limitaciones asociadas al apego a las propias certezas, a la identificación con perspectivas parciales y a la dificultad de reconocer la estrechez de la propia comprensión;
- Séneca (2012) relacionó la necedad con la falta de autoconocimiento y con la incapacidad para reconocer los propios límites;
- Tomás de Aquino (s/f), desde el marco teológico del cristianismo medieval, desarrolló la noción de *stultitia* como condición opuesta a la sabiduría y no reducible a la ignorancia;
- Montaigne (2013) subrayó la fragilidad del juicio humano y la necesidad de reconocer la propia ignorancia;
- Erasmo de Rotterdam (2011) interpretó la estulticia como una realidad inseparable de la condición humana, omnipresente en la vida personal y social;
- Voltaire (1893) advirtió la tendencia de la estupidez a persistir incluso frente a la evidencia, el razonamiento y la experiencia;
- Kant (2013) vinculó la emancipación humana a la superación de la minoría de edad intelectual y al uso autónomo de la razón;
- Schopenhauer (2026) advirtió que el ser humano tiende a interpretar la realidad desde intereses, deseos y condicionamientos que limitan el autoconocimiento y distorsionan la comprensión;
- Erdmann (2007), discípulo de Hegel, relacionó la estupidez con las limitaciones del juicio y la dificultad para trascender perspectivas estrechas;
- Nietzsche (2011a, 2011b) criticó diversas formas de conformismo intelectual y de sometimiento acrítico a creencias heredadas;
- Musil (2007) analizó la compleja relación entre inteligencia y estupidez, cuyas consecuencias resultan especialmente relevantes para una interpretación pedagógica del fenómeno;

- Bonhoeffer (2018) llegó a afirmar que, en determinadas circunstancias colectivas, "la estupidez es un enemigo más peligroso del bien que la maldad".
- Cipolla (1988) sistematizó el fenómeno mediante sus leyes fundamentales de la estupidez humana, destacando su carácter universal y definiendo al estúpido como quien perjudica a otros sin beneficiarse e incluso dañándose a sí mismo.
- Dostoieveski (2015), especialmente en *Memorias del subsuelo*, subrayó la presencia de la contradicción, el error y la necedad como rasgos inseparables de la condición humana, sugiriendo que incluso las tonterías pueden desempeñar una función en la búsqueda de la verdad.

Recientemente, diversos trabajos han llamado la atención sobre la escasa consideración pedagógica de la estupidez. El catedrático de Filosofía Gómez Ramos (2014), a partir de su revisión de los ensayos de Musil y Erdmann, destacó tanto la relevancia de la estupidez para la comprensión de la subjetividad y de los procesos formativos como las dificultades que entraña su delimitación conceptual, pese a tratarse de una experiencia ampliamente reconocible. Desde perspectivas diferentes, Ford (2021), en el ámbito de la teoría crítica y la filosofía de la educación, incorporó la estupidez a sus análisis del conocimiento y la educación. Por su parte, el profesor de Filosofía Dey (2021) desarrolló una explícita *Pedagogy of the Stupid* desde una perspectiva decolonial, entendiéndola como una categoría crítica para analizar procesos coloniales de producción de conocimiento y subjetivación. En ambos casos, la estupidez se incorpora al análisis educativo desde enfoques distintos de los aquí propuestos.

Complementariamente, el pedagogo Noguera-Ramírez (2025) ha señalado que la educación moderna surgió históricamente como una empresa orientada a la superación de la estulticia y a la promoción de formas más elevadas de racionalidad, conocimiento y juicio.

Pese a estos antecedentes, la estupidez continúa ocupando una posición periférica dentro del corpus pedagógico. Permanece, como tantos otros ámbitos radicales, al margen de los intereses centrales de la Pedagogía y de la Didáctica General. Una posible explicación de esta lejanía normalizadora es que la estupidez apenas ha sido relacionada con constructos educativos consolidados, casi siempre recurrentes, como el aprendizaje, las competencias, los saberes disciplinares, los valores, la inclusión, las metodologías (didácticas), la innovación educativa, las tecnologías aplicadas a la educación, la evaluación, etc. Su protagonismo continuado y su escasa renovación estructural contribuyen al estancamiento epistemológico de la Pedagogía y de la Didáctica General desde el deterioro de la creación científica en el ámbito educativo (Herrán, 2005).

Tampoco se ha vinculado suficientemente con constructos pedagógicos y formativos de especial relevancia que también han recibido una atención limitada. Entre ellos destacan el ego y la conciencia, tanto en los planos humano como docente, la inmadurez social generalizada y la ignorancia de la ignorancia y la inconsciencia de la inconsciencia, fenómenos que dificultan el tránsito del *Homo sapiens sapiens* al *Homo sapiens ignorans* (Herrán, 2017b, 2017c). También como consecuencia de esto, la estupidez no ha tenido encaje y apenas ha sido reconocida como una categoría pedagógica y didáctica con potencial fundamentador, explicativo y orientador para comprender la formación, la enseñanza y el desarrollo docente desde la Pedagogía y la Didáctica General.

El asunto no consiste prioritariamente en determinar quién es estúpido ni en clasificar tipos de estupidez y qué podemos hacer con el resultado. Tampoco es cuestión de utilizar

este concepto como descalificación moral, cognoscitiva, madurativa o social. El interés pedagógico radica en comprender su significado formativo y las consecuencias derivadas de su prolongada desatención por parte de la Pedagogía y de la Didáctica General. Quizá así se pueda poner alguna base que contribuya al tránsito epistemológico y epistémico de lo radical a lo transversal o aceptado como problema y responsabilidad y tarea de la sociedad y de la escuela, universidad incluida.

Conviene subrayar que la estupidez no es prioritariamente un déficit intelectual. Como expuso Musil (2007), inteligencia y estupidez no son fenómenos opuestos. La cuestión se desplaza así desde la inteligencia hacia la formación. En este punto adquiere especial relevancia la interpretación de Erdmann (2007). Según este pionero, la estupidez se relaciona con la incapacidad para trascender el propio punto de vista, comprender perspectivas diferentes o considerar la complejidad de realidades ajenas. Desde el ERI, esta caracterización se aproxima notablemente a lo que se ha conceptualizado como ego (Herrán, 1997), en tanto dificultad para salir de la propia perspectiva y reconocer los límites de la propia comprensión, así como de compartir otros horizontes comprensivos comunes (Gadamer, 2003).

La clave del problema pedagógico y didáctico no radica sólo en saber poco, ni siquiera sólo en ignorar que se ignora. Consiste también en permanecer encerrado en una comprensión limitada de la realidad, independientemente de que sea ampliamente compartida o extraordinariamente original. Desde esta perspectiva, la estupidez se relaciona menos con una insuficiencia cognoscitiva que con fenómenos como la inmadurez, el egocentrismo, la ignorancia ignorada, el condicionamiento, la necedad o la estrechez de conciencia. Estas consideraciones poseen una especial relevancia para la Pedagogía y la Didáctica General, porque remiten directamente a procesos vinculados con la formación, la madurez personal, el juicio, la comprensión, el autoconocimiento esencial y la evolución de la conciencia.

Con esta cautela, y si la premisa anterior fuese razonablemente válida, el estudio de la estupidez competiría de forma directa a la Pedagogía y a la Didáctica General, en cuanto disciplinas interesadas en la enseñanza, la educación y la formación orientadas a la evolución personal, social y humana. Entendida de este modo, la estupidez se manifiesta como una realidad pedagógica presente en múltiples ámbitos y niveles de la educación. Puede expresarse, por ejemplo, en políticas educativas que reiteran errores conocidos, incluido el adoctrinamiento masivo amparado por el vigente "currículo descarado" (Herrán, 2003; 2019; Herrán & González, 2002); en instituciones que reproducen prácticas condicionadas, ineficaces o inequitativas; en culturas escolares resistentes a la reflexión y la indagación; en dinámicas familiares limitadoras del desarrollo personal; en formas docentes dominadas por inercias profesionales o en procesos de enseñanza condicionados por dependencias organizativas, intelectuales y afectivas. Ninguno de estos fenómenos agota el concepto de estupidez. Todos apuntan, sin embargo, a una realidad formativa insuficientemente explorada y profundamente arraigada en la condición humana.

Así, la estupidez puede comprenderse como ser y como no ser, en términos de Lao Zi (2012), por ejemplo, como cualidad personal y social, y como contexto educativo invisible de carácter universal y perenne. Es universal porque ninguna persona, grupo o institución parece quedar completamente al margen de su influencia. Es perenne porque acompaña a la condición humana con independencia de épocas, culturas y sistemas

educativos. Y es educativa porque afecta directamente a la posibilidad misma de la formación.

Reconocer esta condición constituye el primer paso para su consideración formativa profunda. Quizá por ello y como apéndice añadido, otra de las tareas pendientes de la Pedagogía contemporánea consista en examinar hasta qué punto la exclusión de la estupidez ha limitado la comprensión científica y profesional de algunos de los problemas más persistentes de la educación.

2.
Una aproximación conceptual a la estupidez

Uno de los principales problemas y necesidades de un estudio pedagógico de la estupidez es la delimitación conceptual suficientemente clara. En el lenguaje cotidiano o culto, términos como ignorancia, idiotez, necedad, tontería, estulticia o estupidez pueden emplearse indistintamente. A ellos podrían añadirse otros próximos, como simpleza, insensatez, majadería, tontería, desatino, sandez, fatuidad, obcecación o torpeza, entre muchos otros. Considerar equivalentes estas nociones dificulta la comprensión educativa del fenómeno y contribuye a su invisibilidad o exclusión pedagógica. Resulta necesario distinguir estas nociones, aun siendo consciente de que entre ellas existen zonas de solapamiento y relaciones recíprocas.

La ignorancia constituye probablemente el concepto más sencillo. Se refiere a la falta de conocimiento respecto a una cuestión determinada. Es inevitable, porque ningún ser humano puede conocerlo todo. En sí misma, la ignorancia no representa un problema pedagógico relevante; más bien puede entenderse como una oportunidad formativa. Toda educación profunda debería partir de su reconocimiento. Sin embargo, la práctica educativa habitual rara vez se organiza desde la conciencia de ignorancia.

Ahora bien, desde la ignorancia caben dos posibilidades: que se sea consciente de ella o que se ignore o se niegue. Esta disyuntiva no es baladí. Con frecuencia, la evaluación inicial se centra en los conocimientos previos (Ausubel, 1978), relegando a un segundo plano el reconocimiento de lo que no se sabe. Esta posibilidad didáctica hunde sus raíces en una tradición mucho más antigua. Confucio (1969) relacionó el conocimiento y la sabiduría con la conciencia de lo que se sabe y de lo que se ignora. Posteriormente, Platón (1871), al recoger las enseñanzas de Sócrates, convirtió la conciencia de ignorancia en una condición favorable al conocimiento. Desde una perspectiva pedagógica, la ignorancia reconocida, asociada además a la duda, la humildad, la objetividad y una madurez capaz de ir más allá del ego, puede transformarse en apertura, disponibilidad para aprender y posibilidad de formación.

El problema aparece cuando la propia ignorancia permanece inadvertida. Diversos autores han señalado que la dificultad no reside tanto en no saber como en no ser consciente de que no se sabe. Desde el ERI, se repara además en que un obstáculo aún mayor consiste en no ser consciente de que no se es consciente de algo. Con esta comprensión, la ignorancia ignorada constituye una condición especialmente relevante para comprender la génesis de determinados comportamientos estúpidos. Así, quien reconoce sus límites puede aprender; quien desconoce sus propias limitaciones tiende a quedar encerrado en ellas.

La idiotez presenta un matiz diferente. Gómez Ramos (2014), siguiendo a Erdmann (2007), recuerda que la etimología griega de *idiota* remite a quien permanece encerrado en lo propio (*idion*), incapaz de trascender su perspectiva particular. La idiotez no consiste necesariamente en carecer de conocimientos, sino en interpretar la realidad exclusivamente desde el propio punto de vista singular. En este sentido, resulta compatible e incluso puede acompañar a ciertas formas de creatividad brillante, incluso socialmente reconocida pero desvinculada de la conciencia (Herrán, 2014a). Esta

observación resulta particularmente relevante para la Pedagogía porque desplaza la atención desde la cantidad de conocimiento hacia la amplitud de la conciencia. Así, la idiotez expresa una limitación de perspectiva antes que una limitación intelectual. Se relaciona más con el egocentrismo y la inmadurez del juicio que con la inteligencia.

La necedad incorpora un componente adicional. Habitualmente se asocia a la persistencia en errores que podrían evitarse, a la resistencia a modificar juicios desacertados o a la negativa a reconsiderar comportamientos perjudiciales. Nietzsche (2011a, 2011b) relacionó fenómenos próximos a la necedad con la moral de rebaño, el conformismo y la dificultad para sustraerse a creencias colectivamente consolidadas. Esta observación resulta pedagógicamente relevante porque desplaza la atención desde las limitaciones individuales hacia procesos culturales de identificación y dependencia grupal. La literatura clásica ofrece numerosas observaciones sobre este fenómeno. Voltaire (1893) advirtió la tendencia de la estupidez a persistir incluso frente a la evidencia, el razonamiento y la experiencia, mientras que Montaigne (2013) observó que todos los seres humanos dicen necedades; el problema comienza cuando se sostienen con convicción inquebrantable. La necedad parece implicar una combinación de rigidez, obstinación y falta de autocrítica. Además, resulta compatible con la idiotez, la ignorancia, la estulticia y otras formas de limitación formativa.

La tontería suele referirse a manifestaciones más superficiales, circunstanciales o triviales. Se expresa en acciones, juicios o comportamientos de escasa entidad. No presupone necesariamente una limitación profunda de la conciencia o de la formación. En ocasiones es una licencia de personas inteligentes y capaces que la utilizan deliberadamente como recurso para provocar, explorar u observar reacciones. Por ello, cabe distinguir entre la tontería propia de quien actúa desde la limitación y la tontería ocasional de quien la adopta conscientemente sin quedar definido por ella.

En este sentido, puede entenderse como una forma de estupidez frívola, caracterizada por su escasa profundidad y por una relativa desconexión con lo relevante para la sociedad, los demás o uno mismo. Puede aparecer de forma episódica, periférica o responder a una finalidad concreta. En su expresión más característica puede reconocerse en la persona tonta o ñoña, que parece desenvolverse en un mundo paralelo, lúdico y relativamente desvinculado de la realidad, salpicado de ocurrencias, simplezas o bobadas continuas, provocando o haciendo con frecuencia el ridículo sin advertirlo o sin concederle importancia.

También puede expresarse mediante formas de exhibición, teatralización o búsqueda de singularidad que alcanzan la apariencia personal, la estética o la conducta social. En ocasiones, la tontería puede desempeñar una función exploratoria, lúdica o experimental, favoreciendo la observación de reacciones propias y ajenas o la toma de distancia respecto de convenciones establecidas. Su principal limitación radicaría en una desconexión relativamente persistente de lo relevante, lo oportuno o lo significativo de cada situación o de la vida. Según su intensidad, orientación o permanencia, puede ser episódica o constitutiva, y llegar a saturar una personalidad o incluso una colectividad.

La estulticia ocupa una posición intermedia entre la necedad y la estupidez. Tradicionalmente ha aludido a una forma persistente de falta de juicio, reflexión o sabiduría práctica. A diferencia de la tontería episódica, no se caracteriza por actos aislados, sino por modos relativamente estables de relación con la realidad. En este sentido, conecta con la tradición clásica y humanista, desde Séneca (2012) hasta Erasmo de Rotterdam (2011), cuya reflexión sobre la necedad y las limitaciones humanas

constituye uno de los antecedentes más próximos de algunas elaboraciones contemporáneas sobre la estupidez.

Finalmente, la estupidez comparte rasgos con la ignorancia, la idiotez, la tontería, la estulticia y la necedad, pero no se identifica plenamente con ninguna de ellas, porque en cierto modo las trasciende. Por ello, podría hablarse de estupidez ignorante, de estupidez idiota, de estupidez necia, de estupidez tonta o de estupidez estulta, según el parámetro u orientación predominante. Desde la perspectiva de este ensayo, la estupidez alude a una limitación educativa compleja caracterizada por la resistencia a la propia transformación formativa. Añade, además, un componente distintivo: la persistencia en el error, pese a la posibilidad de reconocerlo, comprenderlo, rectificarlo o superarlo. Desde una perspectiva formativa, podría entenderse por «lo estúpido» aquello que, siendo perjudicial para uno mismo, para otros o para ambos, tiende a reiterarse a pesar de sus consecuencias y de la posibilidad de advertirlas y trascenderlas. En este sentido, resulta especialmente esclarecedora la observación de Zhuang Zhou, Zhuang Zi o Chuang Tzu (-369 a -286), quien señaló: "Reconocerse idiota es ya no ser muy idiota; reconocer el propio error es no estar ya en gran error. El gran error es el que nunca se llega a entender. La gran idiotez es la que dura toda la vida sin esclarecerla" (Chuang Tzu, 1977, p. 290).

De la observación de éstos y otros rasgos asociados a la estupidez conviene añadir una consideración de alcance general. Ninguna persona queda completamente al margen de ella. Como ocurre con la conciencia, el ego o la discapacidad intelectual común, puede entenderse más adecuadamente como una cuestión de grado que como una condición absoluta. Tendría poco sentido dividir a la humanidad entre personas estúpidas y no estúpidas, del mismo modo que tampoco cabría distinguir entre quienes poseen ego y quienes carecen de él o entre quienes participan de algún grado de conciencia y quienes no. Lo más razonable sería reconocer que todos compartimos, en diferentes medidas y de formas diversas, posibilidades de estupidez.

Desde esta misma lectura, una persona estúpida no se definiría sólo por sus limitaciones, sino por su posibilidad desaprovechada de reconocerlas, revisarlas, transformarlas o trascenderlas. Dicho de otro modo, no toda persona que presente características asociadas a la estupidez debería considerarse necesariamente estúpida. Éste sería el caso de quienes, por determinadas limitaciones evolutivas, cognoscitivas, neurológicas o patológicas, carecen de una posibilidad suficiente de conciencia, revisión o transformación de aquello que condiciona su conducta. Así, una persona podría realizar acciones objetivamente absurdas, irracionales o perjudiciales sin que por ello resultase adecuado calificarla pedagógicamente como estúpida. La diferencia fundamental no residiría en el comportamiento observable, sino en la posibilidad de tomar conciencia de él, revisarlo y transformarlo. La estupidez no se definiría, por tanto, principalmente por lo que una persona hace, piensa o dice, sino por su relación con la posibilidad de reconocer, revisar, rectificar y trascender aquello que limita su conciencia.

Lo esencial de lo anterior, como consecuencia pedagógica, es que la estupidez es una posibilidad universal vinculada a la condición humana y educable. Su estudio no debería orientarse al señalamiento, a la descalificación o a eventuales (auto)evaluaciones no formativas, sino al reconocimiento de sus manifestaciones, en primer lugar, en uno mismo y, después, en los propios grupos de pertenencia y en los sistemas sociales, culturales, ideológicos, religiosos e institucionales de los que se forma parte. Por ello, toda persona, toda colectividad y toda acción humana pueden expresar simultáneamente grados variables de lucidez y de estupidez. En este sentido, la educación adquiere uno de sus

sentidos más profundos de su razón de ser. La superación de la estupidez aparece como una posibilidad tan ligada a la condición humana como a la esperanza pedagógica.

Por otra parte, la estupidez posee además una notable capacidad de 'contagio' o difusión interpersonal y social. Cuando no es reconocida ni afrontada educativamente, puede compartirse, normalizarse, reproducirse y transmitirse entre personas, grupos, organizaciones e instituciones. Su contagiosidad depende de la falta de conocimientos unida a procesos de identificación, imitación, conformismo, adhesión grupal, dependencia intelectual o aceptación acrítica de creencias, relatos y comportamientos. La educación de la estupidez adquiere especial relevancia no sólo como vía para reducir formas de estupidez personal, sino también para limitar su extensión cultural, institucional y social.

La estupidez se expresa especialmente mediante formas de autoperjuicio individual o colectivo, cuando se persevera en acciones, creencias o dinámicas que resultan objetivamente perjudiciales para sí y/o lo propio, a pesar de disponer de la posibilidad de reconocer sus efectos y rectificarlas. Desde una perspectiva pedagógica, la cuestión central vuelve a residir en las dificultades para advertir, comprender y transformar aquello que limita la propia conciencia y su evolución formativa.

En síntesis, podría entenderse como una combinación o cóctel variable de ignorancia ignorada, inconsciencia inconsciente, estrechez de conciencia, incapacidad para incorporar otras perspectivas, condicionamiento, inmadurez, rigidez cognitiva y dificultad para revisar críticamente las propias creencias y comportamientos, incluida la persistencia en el error aun cuando sus consecuencias resulten perjudiciales para uno mismo o para aquello con lo que uno se identifica.

La estupidez eclipsa la conciencia. Nubla el juicio. Dificulta la percepción de la realidad. Evita su comprensión. Reduce o bloquea, según su intensidad, la capacidad de reconocer, rectificar y superar los propios errores. Como en un eclipse, la conciencia permanece, pero queda oscurecida por procesos básicos del ego. Con ella disminuye la capacidad de ver con amplitud, claridad, sentido de realidad y de posibilidad. Ningún elemento por separado la define completamente, pero su convergencia permite aproximarse a la complejidad del fenómeno y del constructo.

La distinción entre ignorancia, idiotez, necedad, tontería, estulticia, inmadurez adulta y estupidez no constituye un ejercicio terminológico menor. Posee importantes implicaciones pedagógicas. Si la estupidez fuera únicamente una forma de ignorancia, bastaría con transmitir conocimientos para reducirla. Si consistiera exclusivamente en una insuficiencia intelectual, la solución dependería principalmente de una enseñanza compensatoria. Pero si hunde parte de sus raíces en la inmadurez adulta, el egocentrismo, la ignorancia ignorada o la estrechez de conciencia, entonces deja de ser un asunto exclusivamente intelectual o afectivo para convertirse en un problema genuinamente pedagógico. Esta posibilidad obliga a replantear no sólo qué se enseña, sino también qué se entiende por formación y si la estupidez no podría tener algo que ver con ella.

3.
Inmadurez, egocentrismo y estupidez

Si la estupidez no es reducible a una insuficiencia intelectual, resulta necesario profundizar en sus posibles raíces formativas. La revisión realizada hasta aquí permite formular una hipótesis conceptual de interés pedagógico: la estupidez no es una realidad primaria o autónoma, sino una manifestación derivada de procesos más profundos relacionados con la inmadurez, el ego(centrismo), la ignorancia ignorada y la estrechez de conciencia. Por ello, suele expresarse como incapacidad para reconocer los propios límites, dificultad para la duda (Herrán, 1998b), para revisar las propias certidumbres, para aprender de la experiencia, para desprenderse de condicionamientos y adherencias, para abrirse a otras perspectivas y, en definitiva, para educarse. Por ello, la cuestión central deja de ser cuánto sabe una persona para pasar a ser cómo se sitúa ante sí misma, ante los demás, ante el conocimiento y ante la realidad.

La inmadurez social generalizada constituye un fenómeno humano ampliamente extendido. Ningún ser humano nace maduro y la madurez personal rara vez se alcanza de forma plena o definitiva (Osho, 2015). La evolución personal y social puede entenderse, en parte, como un proceso de progresiva superación de formas diversas de inmadurez. Sin embargo, la madurez interior no depende exclusivamente de la genética, de la educación recibida, de la edad biológica ni de la acumulación de experiencias. Tampoco deriva automáticamente de la escolarización, de la instrucción o de la adquisición de conocimientos, competencias, títulos o acreditaciones. Una persona puede alcanzar elevados niveles de formación académica o de cualificación profesional y continuar manifestando formas significativas de inmadurez personal y social. Por ello, la madurez no puede identificarse con el saber, el éxito, la experiencia o la posición social, sino con transformaciones más profundas relativas a la conciencia, el juicio, el autoconocimiento y la capacidad de educarse.

Desde la perspectiva educativa, la inmadurez puede manifestarse de múltiples maneras: dependencia excesiva del reconocimiento externo, resistencia a la crítica, dificultad para revisar las propias convicciones, necesidad de reafirmación permanente, rigidez de pensamiento, escasa tolerancia a la frustración o incapacidad para contemplar perspectivas diferentes de las propias. Ninguna de estas características equivale por sí sola a la estupidez. Sin embargo, todas ellas crean condiciones favorables para su aparición y consolidación.

La relación entre inmadurez y estupidez adquiere relevancia cuando se constata que muchas formas de comportamiento estúpido son favorecidas por una pseudocomprensión o por una comprensión insuficientemente desarrollada de uno mismo y de la realidad. En una dirección afín, Schopenhauer (2026) advirtió la facilidad con que los seres humanos pueden quedar sometidos a ilusiones, autoengaños, deseos e intereses que condicionan su percepción del mundo y dificultan el autoconocimiento. Del mismo modo, Nietzsche (2011a, 2011b) criticó la tendencia a refugiarse en creencias, valores y certezas heredadas que proporcionan seguridad psicológica, pero limitan la autonomía del juicio y la posibilidad de una comprensión más profunda de sí mismo y de la realidad. En este marco,

la estupidez no sólo tendría relación con lo que se sabe o se ignora, sino también con la manera en que se interpreta, justifica y vive la propia experiencia.

En este punto emerge el papel del egocentrismo. La literatura pedagógica ha prestado tradicionalmente más atención a sus manifestaciones evolutivas infantiles que a sus expresiones adultas. Sin embargo, el egocentrismo puede persistir bajo formas mucho más sutiles y complejas. Desde el ERI, el egocentrismo constituye una característica ampliamente presente en la vida adulta. El ego (abreviatura de egocentrismo), más allá y más acá de la autoestima, la identidad o la personalidad, se refiere, más bien, al conjunto de identificaciones, condicionamientos y mecanismos de autoafirmación que dificultan una comprensión más amplia de uno mismo, de la realidad y del otro (Herrán, 1995, 1997, 2014b; Herrán & González, 2002).

La interpretación propuesta por Erdmann (2007) converge con esta perspectiva. Según este planteamiento, la estupidez aumenta conforme disminuye la capacidad de adoptar puntos de vista diferentes al propio y de comprender la pluralidad de perspectivas existentes. La figura del individuo encerrado en su propio horizonte constituye una imagen particularmente sugestiva para la comprensión pedagógica del fenómeno (en Gómez Ramos, 2014). Desde esta óptica, el egocentrismo podría considerarse como una de las raíces formativas más importantes de la estupidez. Así, el individuo egocéntrico es el más claramente potencialmente estúpido. No sólo sitúa su propia perspectiva en el centro de la realidad, sino que encuentra crecientes dificultades para trascenderla y converger con otras miradas. Ello reduce progresivamente su capacidad de comprensión, aprendizaje, eliminación, autocrítica y rectificación. La realidad deja entonces de presentarse como un ámbito abierto a la exploración para convertirse en una prolongación de sus propias creencias, expectativas, deseos e intereses. Este fenómeno resulta especialmente relevante porque puede afectar a cualquier agente educativo y expresarse de formas distintas según los ámbitos y contextos de actuación.

La existencia de estas dinámicas permite comprender por qué la educación no inmuniza necesariamente frente a la estupidez. Elevados niveles de escolarización, instrucción o especialización pueden coexistir con formas significativas de necedad, dogmatismo o comportamiento estúpido (Musil, 2007; Bonhoeffer, 2018). Desde una perspectiva pedagógica, esta constatación resulta relevante: si la estupidez no desaparece mediante la simple transmisión de conocimientos, entonces la educación debe ampliar sus objetivos, enfoques y cotas de ambición pedagógica. Sería preciso incorporar procesos orientados al autoconocimiento esencial, a la conciencia de ignorancia, a la revisión crítica de las propias posiciones y a la progresiva reducción de formas de egocentrismo e inmadurez.

La hipótesis deducible de estas reflexiones es que la estupidez constituye sobre todo un problema formativo. Se relaciona menos con la cantidad de conocimiento disponible que con el modo de situarse ante él, aprenderlo, desarrollarlo y emplearlo. De esta manera, la inmadurez y el egocentrismo no serían fenómenos periféricos para la educación, sino algunas de las condiciones radicales más relevantes para comprender la persistencia de la estupidez en individuos, grupos, instituciones y sociedades. Por ello, una Pedagogía interesada en la formación externa y profunda no debería limitarse a reparar en las manifestaciones más visibles de la estupidez. También habría de explorar las condiciones que favorecen su surgimiento, desarrollo y permanencia.

Si esta hipótesis es correcta, la estupidez no constituiría un fenómeno excepcional ni marginal, sino una posibilidad humana y educativa presente, con diferentes grados y

expresiones, en todos los ámbitos de la educación. Resulta pertinente, por tanto, examinar algunas de sus manifestaciones educativas más significativas.

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.

5.
La exclusión pedagógica de la estupidez

Si la estupidez influye en los procesos formativos, afecta a todos los agentes educativos y puede actuar como contexto educativo invisible, surge una pregunta inevitable: ¿por qué ha recibido tan poca atención pedagógica? La cuestión resulta especialmente relevante porque no parece tratarse de una ausencia accidental o circunstancial. Da la impresión de que ha quedado sistemáticamente fuera del horizonte de preocupaciones de la educación formal, de la investigación pedagógica y de la formación de educadores.

Esta exclusión resulta llamativa al compararla con la atención otorgada a otros fenómenos educativos. La Pedagogía ha dedicado una enorme cantidad de esfuerzos a estudiar el aprendizaje, la enseñanza, la motivación, la educación inclusiva, la creatividad, la convivencia, el liderazgo, la evaluación o la formación y el desarrollo docente. Sin embargo, apenas ha problematizado una realidad que atraviesa todos esos ámbitos, condiciona silenciosamente la vida cotidiana, influye en el desarrollo social y puede comprometer tanto el presente como el futuro de la humanidad.

Una posible explicación reside en la propia naturaleza del fenómeno. La estupidez, como otros ámbitos radicales indeseables, tales como la muerte, el ego, la mala práctica, los errores radicales o la inmadurez y mediocridad generalizadas de la humanidad, genera simultáneamente morbo, incomodidad y rechazo, por lo que parece situarse lejos de las preocupaciones educativas habituales. Además, se trata de una realidad ampliamente reconocible en la vida cotidiana que suele asociarse a descalificaciones personales y burlas, dificultando su incorporación al discurso académico, científico o profesional. A ello se añade que la tradición pedagógica moderna ha estado estrechamente vinculada a ideales de progreso, democracia, emancipación, racionalidad y desarrollo, orientando preferentemente su atención hacia capacidades, competencias, aprendizajes, emociones, valores y demás potencialidades formativas con las que unívocamente se identifica la educación. Sin embargo, así como ninguna tela tiene un solo lado, ninguna teoría de la formación parece completa si sólo incluye en su corpus lo que parece favorecerla directamente. De hecho, para elevar un globo aerostático son tan necesarias determinadas presencias como ciertas ausencias; junto a la seguridad, la energía o cualquier otro elemento que impulse el ascenso es preciso también soltar amarras y lastres. De otro modo, el globo podrá exhibirse, pero no elevarse.

Objetivamente resulta significativa la ausencia de todo lo radical en el planteamiento de la educación, incluido su concepto. Esta omisión sugiere que los fines habitualmente atribuidos a la educación (Biesta, 2015; Monarca, 2009; Touriñán, 2017), aun siendo necesarios, podrían corresponder más a una educación desvitalizada y chata que a una educación ambiciosa en sentido pleno. En efecto, el énfasis predominante en aprendizajes, desempeños, rendimientos, socialización, perfiles (contornos planos) curriculares, cualificación, incluso creativa y crítica, apenas deja espacio para cuestiones esenciales relacionadas con la conciencia, el ego, el autoconocimiento esencial, el amor, la muerte, el descondicionamiento o la posible evolución humana. En este contexto, la estupidez tampoco se relaciona explícitamente entre los fines de la educación (Herrán & Xu, 2025).

Si se aceptara el reto de transitar de la actual educación basada en el aprendizaje a una educación basada en el aprendizaje y la conciencia (Herrán, 2024), parecería razonable que el reconocimiento y la reducción de formas personales y sociales de estupidez, comenzando por la propia, formasen parte, al menos indirectamente, de sus fines. Esta orientación también implicaría situarse, necesariamente, más allá de la mentalidad de rebaño (Nietzsche, 2011a, 2011b) y de los condicionamientos que limitan o intoxican la comprensión. Ahora bien, como hemos subrayado, este anhelo apenas puede entenderse y no es posible didácticamente en términos de aprendizaje. Antes al contrario, remite a procesos de pérdida, desapego, eliminación, descondicionamiento y desidentificación imprescindibles para la elevación interior/exterior o crecimiento. Dentro de ellos, cuando afecta a saberes, creencias o hábitos, remite además a desaprendizajes. Eventualmente, de lo que se trataría es de incorporar la estupidez como objetivo educativo autónomo y/o de reconocer que su comprensión y progresiva superación constituyen indicadores relevantes de una formación más profunda y consciente.

También los documentos educativos de cualquier centro docente, incluida la universidad, en los mejores o más completos casos, hablan de aprendizaje disciplinar, competencial, valores, madurez del alumnado, pensamiento crítico y creativo, autonomía, ciudadanía democrática, convivencia o desarrollo integral. Rara vez mencionan la necesidad de reconocer y reducir formas de ego personal y colectivo, incluida la estupidez personal y social. Esta ausencia es aún más evidente en los currículos, donde el ámbito pedagógico en cuestión apenas existe como contenido de enseñanza, objeto de reflexión o finalidad didáctica.

La situación se reitera en la formación del profesorado. Los futuros docentes estudian teorías del aprendizaje, currículos, evaluación, metodologías, organización escolar o atención a la diversidad, pero difícilmente encuentran espacios destinados a analizar cómo la estupidez les afecta, alcanza y repercute en su enseñanza, al aprendizaje, a la toma de decisiones educativas, a la relación con los alumnos, compañeros, familias o a su desarrollo docente. Tampoco suelen abordarse de manera explícita sus posibles vínculos con el ego docente, la inmadurez profesional, la dependencia intelectual o determinadas formas de resistencia al cambio educativo.

Algo semejante ocurre con la investigación pedagógica. Una revisión general de la literatura permite observar una preocupante recurrencia que afecta no sólo a la originalidad de los estudios (Herrán, 2005), sino también a la composición molecular de la Pedagogía y la Didáctica General y al espíritu mismo de la investigación científica. En contraste con esta tendencia, la producción pedagógica sobre la estupidez continúa siendo escasa y dispersa, incluido este trabajo. Cuando aparece, suele hacerlo bajo el paraguas de enfoques filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos o culturales, más que desde la Pedagogía y menos aún desde la Didáctica General. El panorama epistemológico resulta paradójico, o incluso ‘parajódico’, desde una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica. Como recuerda Noguera-Ramírez (2025), una parte significativa de la tradición educativa moderna puede interpretarse como una tentativa de superar la ignorancia, la barbarie o la estulticia. Por ello llama la atención que, conforme la educación se consolidó históricamente como campo profesional especializado, la estupidez dejara progresivamente de constituirse en objeto de atención pedagógica. Como ha ocurrido con otros ámbitos formativos radicales, mientras numerosos discursos educativos continuaban orientándose a combatir algunos de sus efectos, su conciencia fue distanciándose del centro de la reflexión e investigación pedagógicas.

En resumen, la Pedagogía y la Didáctica General han tendido a privilegiar objetos de estudio positivos, deseables y observables directamente, más aún si podían constituirse en medición o evaluación relativamente precisa. En cambio, fenómenos educativos y constructos asimilables a la dimensión radical de la educación, como la estupidez humana, se han orillado, ninguneado o excluido, de modo que la falta de estudios ha contribuido, por omisión, a incrementar su naturaleza complicada, difusa y difícilmente reducible a indicadores de enseñanza, aprendizaje o formación observables. Esta dificultad metodológica puede haber contribuido a su marginación académica.

Desde el ERI, las razones anteriores, que pueden contribuir a explicar la ausencia de la estupidez en diversos planos de la Pedagogía y la Didáctica General, no justifican su exclusión. Más bien al contrario: una vez probada su relevancia educativa, su incorporación a la conciencia pedagógica mediante su estudio y normalización científica y social se torna en un imperativo científico. La exclusión de la dimensión radical de la educación, incluida la estupidez, no encaja con una educación verdaderamente inclusiva (Herrán, 2026b). No se trataría simplemente de una carencia temática, sino de la manifestación de una limitación estructural de la teoría de la educación, de la formación y de la enseñanza.

Con una mirada distanciada y radical, cabe deducir que esta omisión deriva inicialmente de las limitaciones formativas y/o de la contención conservadora de quienes investigan la educación. Un punto de partida eficaz para un cambio formativo puede ser reconocer que la estupidez limita la comprensión de numerosos procesos educativos, con frecuencia inadvertidamente, y puede realimentar su sesgo. Sin este reconocimiento, la educación corre el riesgo de seguir interpretando ciertas dificultades formativas y problemas sociales gravísimos exclusivamente en términos de aprendizaje, competencias o valores, dejando fuera la incidencia de la estupidez.

Hoy la situación formativa más común es que la Pedagogía y la Didáctica General apenas la estudian, porque no la reconocen como pertinente ni relevante. De hecho, sus efectos suelen atribuirse a fenómenos más visibles y explicarse con constructos propios y normales. Algo que hemos subrayado con anterioridad es que el apego a la normalidad, que nos hace sentirnos seguros y orientados epistémicamente, puede ser un verdadero obstáculo para la evolución científica (Herrán & Xu, 2025). La habilitación pedagógica y didáctica de la estupidez podría representar una contribución útil para ampliar y enriquecer la comprensión de los procesos formativos. Unas disciplinas como la Pedagogía y la Didáctica General, cuyos objetos de estudio son la educación, la enseñanza y la formación no pueden considerarse completas si únicamente se ocupan de lo que se incorpora y desatienden aquello de lo que es preciso desprenderse. En último término, la cuestión remite al tránsito de una educación centrada en la demanda a otra más atenta a lo profundamente necesitado. Desde esta consideración, una pregunta importante puede ser por qué esa exclusión puede interpretarse como un error radical de la educación.

6.
La estupidez como error radical de la educación

La consideración pedagógica de la estupidez conduce a la posibilidad de que su ausencia de la teoría, la investigación, la formación y la práctica educativas constituya un error radical de la educación. La hipótesis que aquí se sostiene es que la desconsideración de la estupidez ha contribuido a limitar la comprensión pedagógica de numerosos procesos formativos.

Desde el ERI, algunos de los errores más profundos de la educación no siempre se encuentran en lo que ésta hace, sino en lo que deja de ver y realizar. Los 'errores radicales' son aquellas equivocaciones graves que repercuten significativamente en la formación humana y permanecen invisibilizados, normalizados o excluidos de la conciencia pedagógica. No se caracterizan únicamente por sus efectos, sino por su profundidad y por su capacidad para condicionar silenciosamente la comprensión de la educación, precisamente porque rara vez son reconocidos como tales (Herrán & Xu, 2025; Herrán, 2026, en edición).

La situación de la estupidez parece responder a estas premisas. Como se ha argumentado en el capítulo anterior, su exclusión de los fines educativos, de los currículos, de la formación docente y de la investigación pedagógica constituye un indicador múltiple especialmente significativo de su invisibilización pedagógica. La cuestión relevante ya no es constatar esa ausencia, sino comprender por qué puede interpretarse como un error radical de la educación.

La paradoja es llamativa: la educación moderna ha promovido razonablemente la alfabetización, el desarrollo del conocimiento, la reflexión, el juicio y la autonomía. Sin embargo, al identificarse con procesos de adquisición y aprendizaje, puede resultar compatible con formas muy diversas de adoctrinamiento. Dicho de otro modo, una educación basada exclusivamente en el aprendizaje, como es la nuestra, favorece tanto la incorporación de conocimientos rigurosos como de conocimientos sesgados, tanto de comprensiones abiertas como de identificaciones rígidas, en el marco de lo que hemos denominado 'currículos descarados' (Herrán & Xu, 2025).

El problema educativo, según nuestra apreciación, radica en preguntarse e identificar qué se aprende, qué se elimina, desde qué condicionamientos y para qué se hace, desde qué fundamentos y cuestionamientos se promueve, qué tomas de conciencia acompañan a ese aprendizaje y por qué, si de lo que se trata es de educación, no se acepta y desarrolla abiertamente el reto molecular y estructural de una educación más allá del aprendizaje (Herrán, 2024). Como ya hemos visto, la premisa ampliamente asumida es que el incremento del conocimiento basta para reducir la estupidez. Sin embargo, esta expectativa resulta insuficiente o errónea. Diversos autores han señalado, desde perspectivas diferentes, que el conocimiento, la inteligencia y la estupidez pueden coexistir en las mismas personas y sociedades (Musil, 2007; Bonhoeffer, 2018; Cipolla, 1988; Gómez Ramos, 2014).

La Historia General y la Historia de la Educación muestran que la expansión de la escolarización, el avance científico y el acceso masivo a la información no han eliminado

formas relevantes de necedad, dogmatismo, dependencia intelectual, conformismo o comportamiento estúpido. La ciencia puede contribuir a paliar algunos de sus efectos, pero no a impedirla. El progreso científico y tecnológico carece por sí mismo de criterio formativo. Los mismos conocimientos pueden ponerse al servicio de la mejora humana y de su perjuicio, y los mismos avances pueden favorecer la vida o contribuir simultáneamente a formas de daño o destrucción individual, social o ambiental. El problema no radica en la ciencia, sino en la conciencia desde la que se genera, interpreta y utiliza. Desde esta perspectiva, una posible didáctica radical de la historia asociada al ámbito formativo de la estupidez consistiría en favorecer la toma de conciencia de procesos históricos en los que ésta ha desempeñado un papel decisivo, analizándolos y compartiéndolos mediante contextos educativos formales, no formales e informales. Su finalidad sería contribuir a una comprensión más profunda de la condición humana y favorecer una mayor complejidad y evolución formativa mediante la ampliación de la conciencia individual y social.

Un ejemplo clásico es la denominada 'crisis de los gorriones', en China. A finales de los años cincuenta, una campaña masiva destinada a eliminar estas aves por considerarlas perjudiciales para la agricultura provocó graves desequilibrios ecológicos. Su reducción drástica favoreció la proliferación de insectos y plagas que terminaron dañando las cosechas y agravando la hambruna. Más allá de sus circunstancias concretas, el episodio ilustra cómo una cadena de decisiones aparentemente razonables puede desembocar en consecuencias desastrosas cuando el conocimiento se desvincula de una comprensión suficiente de la complejidad de los fenómenos sobre los que se interviene.

Esta observación obliga a diferenciar entre instrucción y formación. La instrucción puede favorecer la adquisición de conocimientos, competencias y capacidades técnicas. La formación, en cambio, implica transformaciones más profundas relacionadas con la conciencia, la madurez, el juicio, el autoconocimiento y el modo de situarse ante la realidad, porque la formación no sólo depende de lo que se adquiere, sino también de lo que se ve, se rectifica y se deja atrás. Mientras que la ignorancia puede reducirse mediante el conocimiento, la estupidez exige conciencia.

Cuando ambas dimensiones se identifican indebidamente, surge la ilusión de que el crecimiento del conocimiento equivale necesariamente al crecimiento de la conciencia. Además, la identificación de la educación con el aprendizaje deja en un segundo plano otros procesos formativos ontológicamente comparables relacionados con la pérdida, el desaprendizaje, el desprendimiento, la desidentificación, el descondicionamiento, la meditación, el crecimiento interior y la evolución de la conciencia. La estupidez pone en evidencia que tal equivalencia no puede darse por supuesta. Más aún, su consideración pedagógica sugiere que algunas de las transformaciones formativas más profundas podrían depender menos de lo que se incorpora que de lo que se reconoce, cuestiona y suelta.

Esta misma lógica se expresa de forma particularmente visible en la identificación de la educación con el aprendizaje. Se ha advertido que la progresiva centralidad del aprendizaje ha contribuido a desplazar la atención desde la formación hacia los procesos de adquisición (Biesta, 2017; Herrán, 2024). Desde el ERI, el problema no radica en el aprendizaje mismo, sino en su absolutización. Cuando la educación se identifica con la adquisición de conocimientos, competencias, valores, creencias o identidades, otras posibilidades formativas quedan desplazadas o invisibilizadas. A los procesos de aprendizaje habrían de añadirse otros ontológicamente comparables relacionados con la pérdida, el descondicionamiento, la eliminación de errores, el desprendimiento, el

autoconocimiento, la meditación y la evolución de la conciencia. Como consecuencia, cuestiones relacionadas con la conciencia, el ego, la inmadurez, el autoconocimiento o los límites del sujeto han quedado relativamente relegadas. La estupidez aparece precisamente en este espacio desatendido. Su consideración pedagógica exige ampliar el foco más allá del aprendizaje y recuperar dimensiones formativas habitualmente marginadas.

La cuestión adquiere especial relevancia cuando se consideran los distintos agentes educativos. La estupidez no puede atribuirse exclusivamente al alumnado que aprende, ni constituye un fenómeno cuya comprensión deba comenzar por quienes lo hacen. Si actúa como contexto educativo invisible, su análisis debería iniciarse precisamente allí donde se generan los contextos de formación: en la cultura, en la sociedad, en las familias, en la ciudadanía, en los responsables políticos y administrativos de la educación, en los equipos directivos y en los propios educadores. Los estudiantes participan de este contexto, pero difícilmente pueden considerarse su origen principal. Más bien, su formación, sus actitudes, sus hábitos y sus desempeños educativos pueden interpretarse como expresiones parciales de una realidad social más amplia y, en gran medida, como resultados educativos de la sociedad adulta (Carrasco Gómez et al., 2023). Esta observación resulta especialmente relevante cuando se interpretan evaluaciones internacionales centradas en resultados educativos, como ocurre con frecuencia con los estudios comparativos sobre rendimiento escolar.

Con independencia de su utilidad técnica, existe el riesgo de situar implícitamente las causas de los resultados en los propios estudiantes, cuando éstos son también efectos de contextos familiares, culturales, sociales, políticos y educativos más amplios. Desde la perspectiva defendida en este ensayo, fenómenos como la inmadurez social, la ignorancia ignorada o la estupidez colectiva podrían constituir condiciones causales profundamente influyentes que rara vez son consideradas de forma explícita al analizar los resultados educativos. Como ocurre con la inmadurez o la mediocridad social, la estupidez se configura y reproduce previamente en los entornos que condicionan la educación. Esta inversión de la mirada posee importantes consecuencias pedagógicas.

Tradicionalmente, numerosos problemas educativos han sido localizados preferentemente en el alumnado: déficit, carencias, dificultades, falta de motivación o problemas de aprendizaje. Sin negar la existencia de tales fenómenos, una perspectiva radical invita a examinar también las condiciones que los generan, alimentan o perpetúan. Desde esta óptica, la estupidez no sería un problema principalmente estudiantil, porque atraviesa todo el ecosistema educativo y social.

Por tanto, la consideración de la estupidez como error radical no implicaría convertirla en una nueva asignatura ni en un objetivo curricular específico alcanzable con un conjunto de competencias “prácticas”. Su raíz nace en otro plano en el que no nos cansaremos de insistir: reconocer que la formación humana se desarrolla permanentemente en presencia de fenómenos como la ignorancia, el ego, la inmadurez, la mediocridad, el error y la estupidez. Ignorarlas no las elimina: al contrario, aumenta las probabilidades de que continúen actuando desde la invisibilidad.

La aportación pedagógica fundamental de este capítulo consiste, por tanto, en desplazar el problema desde la estupidez misma hacia su desconsideración. Siendo relevante que la estupidez exista, más grave aún es que la sociedad, los organismos supranacionales relacionados con la educación y, sobre todo, la Pedagogía y la Didáctica General, como ciencias de la educación y la formación, apenas la reconozcan como objeto de análisis,

investigación y formación. En este sentido, la exclusión de la estupidez puede entenderse como un error radical de la educación que afecta a una realidad educativa, personal y social universal, perenne y profundamente vinculada a las posibilidades y límites de la formación humana. Su reconocimiento constituye una condición necesaria para comenzar a comprenderla y afrontarla pedagógicamente.

PARTE II.
Implicaciones didácticas

7.
Del ego a la conciencia: el vector formativo radical

Si la estupidez constituye un contexto educativo invisible y si su desconsideración puede interpretarse como un error radical de la educación, surge una pregunta inevitable: ¿qué pueden hacer la Pedagogía y la Didáctica General ante esta realidad? El objetivo de eliminar la estupidez es tan improbable como la erradicación definitiva de la ignorancia, el error o la inmadurez. Tampoco parece razonable esperar, al menos por ahora, que el aprendizaje ni las tecnologías, incluida la inteligencia artificial, contribuyan por sí mismos a reducir significativamente su influencia. Nuestra tesis es que este reto exige una respuesta pedagógica más profunda, susceptible de esbozarse desde la formación, toda vez que la clave de la educación no reside en las nuevas tecnologías, sino en la conciencia desde la que se comprenden y utilizan (Herrán & Fortunato, 2017).

La respuesta educativa más coherente frente a la estupidez consiste en reconocerla y favorecer procesos de evolución del ego a la conciencia, incluyendo una acción cada vez más lúcida, tanto existencial y social como esencial. Desde esta perspectiva, la superación de la estupidez no dependería principalmente de la adquisición de conocimientos, competencias, aprendizajes o recursos, sino de procesos más profundos de formación, autoconocimiento, conciencia y transformación personal.

Esta comprensión posee antecedentes relevantes en diversas tradiciones pedagógicas y formativas. Aunque expresada mediante lenguajes diferentes, aparece ya en autores como Confucio (1969), Sócrates (Platón, 1871), Zhuang Zi (1996), Comenio (1984), Pestalozzi (1913), Neill (1995) o Krishnamurti (2008), quienes entendieron la educación menos como instrucción que como un proceso de desarrollo humano, evolución de la conciencia y transformación interior. Desde esta lectura, la formación no se orientaría únicamente al saber, al saber hacer o al saber convivir, sino también a la progresiva superación de aquellas formas de condicionamiento, inmadurez, egocentrismo, ignorancia ignorada y estrechez de conciencia que pueden sustentar o favorecer la estupidez.

Desde el ERI la formación puede entenderse como un proceso evolutivo orientado al desarrollo de estados de conciencia más amplios, complejos, autocríticos y menos condicionados. Esta precisión resulta fundamental en el presente ensayo. Pero sería también insuficiente o erróneo considerar que la orientación pedagógica idónea para una eventual educación de la estupidez consiste en desarrollar la conciencia (Herrán, 2023b). De hecho, ya observamos que podía haber mayores niveles de conciencia aparente sin una disminución equivalente del ego (Herrán, 1995, 1997, 1998b, 2006b). El ego puede apropiarse de todo, incluso de la conciencia misma y expresarse de variadas formas de conciencia. En tales casos, la conciencia puede convertirse en un sofisticado apéndice del ego, más que en una fuente o vía de transformación formativa.

La estupidez aparece estrechamente vinculada a formas de egocentrismo, generalmente burdas, que limitan la comprensión de uno mismo y de la realidad. El problema consiste en no advertir suficientemente las propias limitaciones ni los condicionamientos que configuran el pensamiento, sea propio o prestado. Por ello, una educación centrada exclusivamente en el aprendizaje o en la adquisición de conocimientos resulta adecuada como introducción, pero inválida en su continuación. Los individuos informados,

competentes o especializados que no hayan evolucionado interiormente pueden ser tan estúpidos o más que los desinformados. Por tanto, elevados niveles de instrucción pueden coexistir con formas importantes de rigidez, necedad, fanatismo, dependencia intelectual o comportamiento estúpido. La estupidez no se disipa con el conocimiento, y se inflama con instrucción o enseñanza articulada en "conocimientos sesgados" (Herrán, 1997).

Una educación orientada a procesos evolutivos de mayor calado pedagógico requeriría atender, primero desde los educadores, dimensiones radicales frecuentemente relegadas por los sistemas educativos. Entre ellas destacan procesos formativos orientados al descentramiento, la revisión de condicionamientos y la ampliación de la conciencia. Lejos de constituir añadidos curriculares, remiten a dimensiones nucleares de la formación humana sobre las que descansa la posibilidad misma de una educación más profunda.

El reconocimiento y trabajo didáctico en la propia ignorancia ocupa un lugar especialmente relevante. La conciencia de ignorancia puede entenderse como una condición favorable para el aprendizaje, la depuración, la humildad intelectual y la apertura a nuevas comprensiones. Por el contrario, la ignorancia ignorada favorece automáticamente formas de dogmatismo, autosuficiencia y estupidez.

Junto a ello, la educación para la formación del ego a la conciencia exige desarrollar capacidades de descentramiento. Como señaló Gómez Ramos (2014), recuperando las aportaciones de Erdmann (2007), la estupidez se relaciona con la incapacidad para trascender el propio punto de vista. El individuo queda encerrado en una perspectiva parcial que toma implícitamente como totalidad (*pars pro toto*). Desde esta óptica, educar implica favorecer la capacidad de comprender que toda visión es limitada y que la realidad es más amplia que lo que se observa, pues es compleja y multidimensional, en sentido estricto (Greene, 1999).

Esta orientación tiene importantes consecuencias para todos los agentes educativos. Si la estupidez actúa como ámbito formativo radical e indeseable y contexto educativo invisible, la toma de conciencia no puede centrarse en el alumnado. Sobre todo alcanza a los responsables políticos y administrativos de la educación, llamados a reconocer los límites de sus decisiones, los efectos imprevistos de sus reformas y las posibles cegueras derivadas de sus marcos ideológicos o de gestión; a los equipos directivos, para evitar identificaciones entre liderazgo, poder y control; al profesorado, para reconocer la influencia del ego docente e institucional, las inercias profesionales y determinadas adhesiones a metodologías, recursos, enfoques o creencias pedagógicas o adoctrinantes; a las familias, para diferenciar entre las necesidades de sus hijos y sus propias proyecciones y expectativas; y al alumnado, para reconocer sus condicionamientos, ampliar su autonomía intelectual y desarrollar relaciones más maduras con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la formación (radical e inclusiva) deja de identificarse exclusiva y definitivamente con procesos de adquisición de conocimientos. Educar no consiste únicamente en aprender, incorporar, acumular o desarrollar significados y competencias. Incluye también, de manera natural, procesos de crítica, autocrítica, rectificación, desprendimiento, saneamiento y evolución en complejidad-conciencia. Algunas transformaciones formativas requieren añadir conocimientos; otras exigen reconocer errores; otras demandan desprenderse de obstáculos externos e internos que limitan el desarrollo personal y colectivo. La formación humana puede entenderse, así, como una dinámica simultánea de adquisición y saneamiento.

Esta interpretación converge con la idea de que, si bien las innovaciones educativas convencionales suelen entenderse como mejoras basadas en la incorporación de nuevos recursos, metodologías o tecnologías, las más profundas incluyen también procesos de desempeoramiento y evolución. Esto es, procesos de revisión crítica e insesgada de los presupuestos desde los que se comprende la educación, de reconocimiento de errores externos y radicales y de ampliación de la conciencia pedagógica aplicada. Desde este ángulo, la atención pedagógica a la estupidez constituye una oportunidad para ampliar la comprensión de la formación humana y de su didáctica.

La principal aportación de esta perspectiva consiste en desplazar el foco desde la lucha contra la estupidez hacia la promoción de procesos formativos más conscientes. El objetivo congruente no sería contribuir a la educación de personas inmunes a la estupidez, condición incompatible con la propia naturaleza humana, definitoriamente egocéntrica, sino favorecer capacidades y posibilidades que permitan reconocer mejor las propias limitaciones, trascender progresivamente formas de egocentrismo e inmadurez en sí y en el otro y ampliar la comprensión de uno mismo, de los demás y, por ende, de una realidad pedagógica, educativa, social y personal ampliada.

En última instancia, la respuesta pedagógica más profunda ante la estupidez no parece consistir en enseñar más, sino mejor. En este contexto, enseñar mejor conlleva formarse el educador en más conciencia. Formarse en conciencia consiste en saber más, pero para ver más, comprender mejor y vivir con menor condicionamiento. Después, formar mejor significa orientar y favorecer desde la enseñanza procesos evolutivos mediante los cuales el protagonismo del ego disminuya progresivamente y la conciencia ocupe un lugar cada vez más nuclear en la vida personal, social y educativa.

Esta orientación didáctica requiere traducirse en implicaciones concretas para la formación inicial y permanente del profesorado, para el currículo y para la comunicación didáctica. Precisamente a estas cuestiones se dedican los apartados siguientes.

8.
Estupidez, formación y desarrollo docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.
La estupidez como reto epistemológico y curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.
Estupidez y enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

En estas páginas se ha desarrollado una constatación sencilla: la estupidez forma parte de la experiencia humana ordinaria y, sin embargo, apenas forma parte de la reflexión pedagógica. Su presencia en la vida personal, social e institucional ha sido reconocida reiteradamente por autores tan diversos como Zhuang Zi (1996), Séneca (2012), Erasmo de Rotterdam (1999), Musil (2007), Erdmann (2007), Bonhoeffer (2018), Cipolla (1988) o Gómez Ramos (2014). Sin embargo, rara vez ha sido objeto explícito de estudio de la Pedagogía o, menos aún, de la Didáctica General. Este hecho constituye el principal problema abordado por el ensayo.

Lo central no ha sido determinar quién o qué es estúpido, ni elaborar una taxonomía de expresiones de estupidez. El objetivo ha sido comprender su significado educativo, habilitar la estupidez para aquellas ciencias de la educación y valorar las consecuencias de su escasa presencia en el pensamiento y en la práctica pedagógica.

Del trabajo se desprenden algunas conclusiones principales.

La primera es que la estupidez no puede interpretarse adecuadamente como simple falta de inteligencia o como ausencia de conocimientos. De hecho, Erdmann (2007), Musil (2007) o Cipolla (1988) coinciden en que inteligencia y estupidez no son fenómenos incompatibles ni opuestos. Por eso, personas altamente cualificadas, instruidas, competentes y tituladas pueden actuar estúpidamente, y otras con capacidades intelectuales ordinarias pueden manifestar sensatez y madurez. La cuestión tampoco parece depender de cuánto se sabe algo, sino de cómo se utiliza la razón y de qué modo se relaciona ese conocimiento con la realidad.

Desde el ERI se fundamenta la hipótesis de que la estupidez depende más del ego, raíz de la inmadurez adulta (Herrán, 1997; Osho, 2004). Esta observación es compatible y mantiene una estrecha relación con la noción de “discapacidad intelectual común”, propia de la conciencia ordinaria, propuesta desde una ampliación radical de la educación inclusiva (Herrán, 2026b). Desde esta perspectiva, todos los seres humanos participarían, en alguna medida, de una limitación de la inteligencia y de la conciencia asociada al exceso de egocentrismo, inmadurez y diversos condicionamientos comunes.

La estupidez se interpreta como una manifestación secundaria derivada del ego humano especialmente extendida y relevante. La influencia, el reconocimiento social, el poder, el éxito o la capacidad de condicionar a otros podrían actuar, en determinadas circunstancias, como factores potenciadores o justificadores de egocentrismo y estupidez difíciles de advertir, reconocer autocríticamente y depurar por quienes las experimentan. Ya Neill (1979) observaba que los problemas asociados al ego pueden resultar más frecuentes en personas cuya posición profesional se basaba en la influencia, la autoridad o la comunicación continuada con los demás, como por ejemplo ocurre en profesiones políticas, religiosas, mediáticas, directivas o docentes.

La segunda conclusión es que la estupidez tiene relevancia pedagógica. Su interés educativo radica en describir una realidad humana frecuente y en mostrar la limitación que tiene la formación centrada principalmente en el aprendizaje o adquisición de significados. Con esta perspectiva, la estupidez puede conceptualizarse como una limitación formativa para trascender determinados condicionamientos personales y

colectivos. Con esta mirada, puede entenderse como una victoria de lo accesorio sobre lo esencial, pues altera el sentido de las prioridades, anteponiendo lo secundario a lo relevante y afectando por ello la comprensión.

Esta observación obliga a diferenciar educación y aprendizaje en un sentido básico, pero con frecuencia olvidado: el aprendizaje contribuye a la formación, pero no la agota. A los procesos de adquisición deberían añadirse otros ontológicamente comparables relacionados con la pérdida, el desprendimiento, el descondicionamiento, la desidentificación, la rectificación, la meditación, el crecimiento personal y la evolución de la conciencia. La formación no solo es un estado de conocimiento o saber, precisa de no saber (Herrán, 2018a). Por eso la educación se ha conceptualizado como transformación del ego en conciencia. Esta interpretación converge con las aportaciones de Erdmann (2007), así como con escritos de Krishnamurti (1975, 2008), Herrán (1995, 1997, 1998a, 2025a) o Sabbi (2020a, 2020b). El reconocimiento y superación de aquellos condicionamientos que dificultan una evolución formativa del ego a la conciencia resulta compatible con propuestas orientadas a una comprensión edificadora de la educación, pues sitúan la función de educar más allá de la mera adquisición de conocimientos y la vinculan a procesos formativos orientados al desarrollo y la formación de la persona y el acogimiento edificante del otro (Arboleda, 2019).

La tercera conclusión es que la estupidez puede comprenderse didácticamente como un contexto educativo invisible. Al igual que ocurre con otros temas radicales, universales y perennes, su influencia sobre la educación resulta considerable pese a su escasa presencia en los currículos, en la formación de educadores, en los estudios sobre desarrollo docente e investigación educativa en general o en los discursos y directrices oficiales sobre educación de organismos supranacionales o sistemas educativos. La invisibilidad no implica irrelevancia. Al contrario, constituye una de las razones de su persistencia e influencia.

La cuarta conclusión es que la desconsideración pedagógica de la estupidez puede interpretarse como un error radical de la educación (Herrán & Xu, 2025). No por su excepcionalidad o porque parezca difícil de desentrañar, sino por su expansión formidable en todo lo humano. Es precisamente su carácter cotidiano, ordinario y persistente lo que dificulta su reconocimiento y lo que contribuye a explicar, al menos parcialmente, su exclusión formal de la educación, la enseñanza, la reflexión pedagógica y de los corpus de la Pedagogía y la Didáctica General.

La quinta conclusión refiere a los agentes educativos. La estupidez no constituye un problema que terminalmente afecta sólo al alumnado; tampoco es una realidad que afecte más a determinadas edades. De hecho, satura todos los sectores en la educación: responsables políticos, administraciones educativas, equipos directivos, pedagogos, profesorado, familias, ciudadanía y estudiantes. La perspectiva defendida converge con la advertencia de Noguera-Ramírez (2025), según la cual la educación no puede limitarse a actuar sobre quienes aprenden, sino que ha de examinar críticamente los contextos culturales, sociales e institucionales que condicionan la formación. Adquiere aquí especial relevancia una observación estructural: la estupidez forma parte de la normalidad humana. No define excepciones, sino posibilidades permanentes de desempeoramiento, mejora y cambio educativo radical. Encarnar la estupidez no es un insulto, sino un estado potencialmente reversible vía (auto)formación. De ahí su relevancia pedagógica universal.

La sexta conclusión afecta a los fines de la educación. Si la estupidez se relaciona con el egocentrismo, la inmadurez y la estrechez de conciencia, la respuesta educativa más

prometedora no consiste simplemente en más conocimientos, ni basta con fomentar el pensamiento crítico entendido en sentido restringido. La formación requiere procesos más profundos relacionados con el autoconocimiento, la conciencia de ignorancia, la capacidad de autocrítica y el cambio interior más allá del ego, así como con la comprensión de los condicionamientos propios y ajenos. También requiere apertura a perspectivas más amplias y profundas, vinculadas, en último término, con la evolución de la complejidad-conciencia y con una mayor unidad del ser humano.

Esta observación conduce a una cuestión de alta relevancia epistemológica: si la estupidez afecta directamente a la formación y al desarrollo y evolución de educadores y alumnos, resulta llamativo que apenas guarde relación con los fines educativos consensuados. Sin embargo, su relevancia pedagógica parece difícilmente discutible. De ello se deduce la existencia de una discontinuidad entre los fines habitualmente atribuidos a la educación y algunas de las necesidades formativas más profundas del ser humano. Dicho de otro modo, si fenómenos estrechamente vinculados a la formación permanecen fuera del espectro de los fines educativos explícitos, cabría preguntarse hasta qué punto los considerados 'fines de la educación' son realmente los fines de la educación, si coinciden con sus necesidades más radicales o si, más bien, se relacionan con lo que convencionalmente se ha acordado entender por educación. El problema no pretende ser un juego de palabras. Es un error radical que remite a una posible insuficiencia grave, e incluso invalidez parcial, de los fines educativos vigentes para incorporar determinadas dimensiones formativas fundamentales (Herrán & Xu, 2025).

En este punto, las enseñanzas asociadas a Sócrates (en Platón, 1871), Diógenes de Sinope (Laercio, 2008) o Zhuang Zi (1996) adquieren una relevancia singular. La observación este último, según la cual "saberse idiota es ya no ser tan idiota", resume una intuición pedagógica fundamental: el reconocimiento de las propias limitaciones es la antesala de la (auto)transformación formativa. La estupidez no es, por tanto, lo opuesto a la sabiduría ni comienza necesariamente con la ignorancia. Comienza cuando la ignorancia se ignora a sí misma, comienza con falta de conciencia. Sin embargo, la conciencia, por sí sola, no es suficiente. Como se ha argumentado previamente (Herrán, 1997, 1998a, 2023b), por un lado, pueden coexistir una relativamente alta conciencia subordinada a un alto ego o configurada por él. Por otro, a la visión sigue la acción, en este contexto, la acción consciente o lúcida. En consecuencia, los fines de la educación no deberían orbitar únicamente en la conciencia, sino como evolución vectorial y formativa del ego a la conciencia y, desde ella, hacia formas progresivamente más conscientes de comprensión y acción más y más comprensivas y lúcidas.

Al mismo tiempo, la reflexión desarrollada permite situar esta cuestión en un horizonte formativo más amplio. La relevancia pedagógica de la estupidez remite a procesos de reconocimiento, revisión y transformación de los condicionamientos que limitan la formación. Desde esta perspectiva, la respuesta educativa más profunda frente a la estupidez no radica en saber más, sino en evolucionar formativamente. Esta evolución implica una progresiva transformación del protagonismo del ego en conciencia y, desde ella, una apertura creciente a formas de comprensión menos condicionadas, menos estrechas y más complejas de uno mismo, de los demás y de la realidad. En este sentido, la estupidez no aparece únicamente como un obstáculo para la educación, sino también como una oportunidad para repensar más profundamente qué significa formar y formarse.

Quedan abiertas relevantes líneas de investigación. Será necesario profundizar en el estudio empírico de las relaciones entre estupidez, inmadurez, ego, conciencia, formación docente, liderazgo educativo, ciudadanía y cultura educativa. Del mismo modo,

convendrá examinar con mayor detalle las implicaciones curriculares, didácticas e institucionales de la propuesta, así como sus vínculos con otros ámbitos formativos radicales, transversales o disciplinares.

Mientras tanto, cabe suponer que la educación continuará siendo insuficiente mientras aspire a formar sin reconocer algunas de las principales limitaciones humanas, tanto sociales como personales, que condicionan la formación misma. En el podio de las principales, la estupidez ocupa un lugar singular, por su frecuencia, normalidad, alcance y capacidad de pasar inadvertida. En efecto, resulta llamativo que un fenómeno de tan amplia presencia apenas aparezca de forma explícita o implícita en leyes educativas, currículos, proyectos educativos, las programaciones didácticas, guías docentes o programas de formación y desarrollo docente. Su ausencia documental e institucional contrasta con su presencia diaria en la vida personal y social, lo que contribuye a mantener abierto un importante campo de reflexión, investigación y desarrollo educativo, en el marco de una de las paradojas más llamativas de la educación contemporánea.

Este estudio no ha pretendido recrearse en la estupidez, sino esclarecerla, habilitarla para la Pedagogía y la Didáctica General, disciplinas claves de la educación y la enseñanza, y favorecer su investigación y transferencia educativas. Si bien una parte importante de sus raíces se hunde en la inmadurez, el egocentrismo y la ignorancia ignorada, su superación se apoya en formas más amplias de conciencia capaces de favorecer una formación de mayor calidad y profundidad. Uno de los primeros hitos autoformativos consiste en reconocer su presencia, sus manifestaciones y su alcance en nosotros y en lo propio: grupo, equipo, institución, colectivo, *ismo*… Desde ese reconocimiento, la estupidez puede dejar de ser sólo una limitación insuficientemente comprendida para convertirse en una oportunidad privilegiada de autoformación y evolución personal y social.

Referencias

Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona.* Gedisa.

Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes.* Gedisa.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.

Aquino, T. de. (s. f.). *La necedad (Suma teológica, II-IIae, cuestión 46)*. https://hjg.com.ar/sumat/c/c46.html

Arboleda, J. C. (2019). *Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora*. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 8*(4), 17-37. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i4.721

Arendt, H. (2003). *Responsibility and judgment*. Schocken Books.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review, 69*(3), 99-109.

Ausubel, D. P. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75-87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

Bonhoeffer, D. (2018). *Resistencia y sumisión: Cartas y apuntes desde el cautiverio*. Sígueme.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Carrasco Gómez, M. (Coord.), Cebolla Alemany, J., Cabrera Bañegil, M., Campos González, N. E., Entrena Utrilla, A. J., García Oltra, Ó., García Sáez, A., González Gómez, C., Gyuricza Toth, K. S., & Herrán Gascón, A. de la (2023). *Valoraciones de la educación a la vista del Informe PISA 2022 y ruta de acción.* La Facultad Invisible (LFI). https://drive.google.com/file/d/1UVAIE6Te278TnrfyelEhv5sY_LQpvPRz/view?usp=drivesdk

Carter B. (1974). Large Number Coincidences and the Anthropic Principle in Cosmology. *Symposium - International Astronomical Union, 63*, 291-298. https://doi.org/10.1017/S0074180900235638

Chuang Tzu (1977). En *Lao Tse, y Chuang Tzu, Dos grandes maestros del taoísmo.* Editora Nacional.

Chulde-Ruano, J. A. (2021). Una oportunidad insólita para repensar la educación mundial en tiempos de pandemia [Ensayo ganador del Accésit del IX Concurso de Ensayo Pedagógico GIAFE]. GIAFE Editorial Graó. https://www.ucm.es/giafe/file/ganador-accesit

Cipolla, C. M. (1988). *Allegro ma non troppo*. Il Mulino.

Comenio, J. A. (1984). *Didáctica Magna*. Akal.

Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (2000). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Morata.

Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. *Lun Yun.* Bergua.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.

Dey, S. (2021). *Pedagogy of the stupid*. *Philosophy and Global Affairs, 1*(1), 22-45.

Dostoievski, F. (2015). *Memorias del subsuelo*. Alianza.

Dürckheim, K. G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino*. Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1987). *El hombre y su doble origen*. Cuatro Vientos.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*(4), 1025-1034. https://doi.org/10.2307/1127100

Erasmo de Rotterdam. (2011). *Elogio de la estupidez*. Akal.

Erdmann, J. E. (2007). En R. Musil, & J. E. Erdmann, *Sobre la estupidez*. Abada.

Ford, D. R. (2021). A pedagogical exodus: Stupidity. En *Marxism, pedagogy, and the general intellect: Beyond the knowledge economy* (pp. 75-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83834-8_5

Franco, S. (2026). *Hacia una epistemología de la Pedagogía prenatal* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Franz, M. L. von (2006). *El puer aeternus. (Conferencias impartidas en 1959–1960)*. Kairós. https://archive.org/download/marie-louise-von-franz-el-puer-aeternus/Marie%20Louise%20von%20Franz%20-%20El%20puer%20aeternus.pdf

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós. https://books.google.es/books?id=CMdsi4s3MWIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Gascón, m. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Gómez Ramos, A. (2014). La paradoja de la estupidez. *Espaço Pedagógico, 21*(1), 61-79. https://doi.org/10.5335/rep.v21i1.3873

Greene, B. (1999). *The elegant universe: Superstrings, hidden dimensions, and the quest for the ultimate theory*. Norton.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.

Herradas, S. (2026). *Mala práctica docente: Implicaciones para la formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.

Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional E-Prints UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794

Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial.* San Pablo.

Herrán, A. de la (1998a). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.

Herrán, A. de la (1998b). La duda como principio de enseñanza. *Tendencias Pedagógicas, 1*, 109-118. https://repositorio.uam.es/handle/10486/5205

Herrán, A. de la (1999). Teoría de los sistemas evolucionados. Aplicación a la Organización de instituciones educativas. *Actas del IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada). 14-17 de diciembre.

Herrán, A. de la (2002). *Hacia una orientación educativa evolucionista*. *Tendencias Pedagógicas, 7*, 191-207. https://repositorio.uam.es/collections/a041b578-f064-4b52-92bc-dca79a626f91

Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.

Herrán, A. de la (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4800/31507_2004_09_03.pdf

Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex.

Herrán, A. de la (2006a). Introducción a la Madurez Organizacional. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (7), 81-113.

Herrán, A. de la (2006b). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas* (11), 103-154. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1869

Herrán, A. de la (2006c). Seis Retos Éticos para una reforma educativa con los medios de comunicación. *Revista Electrónica Étic@net, 5*, 1-29. http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/A_herran.pdf

Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf

Herrán, A. de la (2009a). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1926

Herrán, A. de la (2009b). *Sobre lo mal que lo hacemos: La familia como solución posible*. *Apuntes de Pedagogía. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*. https://www.academia.edu/112987953/Sobre_lo_mal_que_lo_hacemos_la_familia_como_soluci%C3%B3n_posible; https://canal.uned.es/uploads/materials/resources/pdf/7/7/1241085885277.pdf

Herrán, A. de la (2009c). Educación de la Humanidad: El Reto de una Nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), F. Mayor Zaragoza, J.M. Prieto, A. Calles, R. Blasco, V. Gawel, S. Harguindey, S. Grof, V.J. Wukmir, M.P. González. L. Caturla, A. de la Herrán, T. Álvaro, A. Mª Aluja Farré, E. Juan Linares, Mª J. Hermoso y J. C. Aguirre, I. Colón, W. Jäger, M. Toscano y G. Ancochea, V. Merlo, E. Gastelumendi Dargent, A. Díaz Rueda, S. Krippner, T. Pardo, A. Gangadean, & J. Pigem. *Krisis* (pp. 177-198). La Llave.

Herrán, A. de la (2010). Más Allá de la Cultura Escolar: Hacia la Madurez Institucional. *Educación y Futuro Digital* (1-32), 18 de noviembre.

Herrán, A. de la (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Universidad de Alcalá. http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf

Herrán, A. de la (2011b). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao, 6*(1), 51-88. http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799

Herrán, A. de la (2011c). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán, & C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf

Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264 http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-11.pdf

Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México* (20), 5-24 http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf

Herrán, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/creatyfri.pdf http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad_y_formacion_radical_e_i

Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2), 163-264. https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.008

Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán, & M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). UNED. https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf

Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insuficiencias.pdf

Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI.* Santander (UNISAN). http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf

Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. https://goo.gl/owwaW4

Herrán, A. de la (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofia e educação* (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), 2-58. http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1

Herrán, A. de la (2019). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía, 502*, 75–78. https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/11/curr%C3%ADculoahg.pdf

Herrán, A. de la (2020). Cuando la educación tiene errores e innovar no es suficiente. *The Conversation*. https://theconversation.com/cuando-la-educacion-tiene-errores-e-innovar-no-es-suficiente-117138

Herrán, A. de la (2023a). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação, 28*, e023034. https://doi.org/10.18226/21784612.v28.e023034

Herrán, A. de la (2023b). ¿Más allá de la educación basada en la conciencia? *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 12*(4), 99-109. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956

Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 13*(6), 16-38. https://doi.org/10.36260/8y16yt95

Herrán, A. de la (2025). La inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad como contexto educativo invisible. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 14*(1), 23-40. https://doi.org/10.36260/97g26184

Herrán, A. de la (2026a). *La educación, al oftalmólogo. Carta a los pedagogos y al profesorado*. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 15*(6), 56-94. https://doi.org/10.36260/j3tsmj91

Herrán, A. de la (2026b). *Más allá de la educación inclusiva: Ampliación radical de sus fundamentos formativos*. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), 15*(8), 28-57. https://doi.org/10.36260/9pem6t13

Herrán, A. de la y Muñoz Diez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.

Herrán, A. de la, & Flores, M. J. (2023). Desarrollo docente. En A. de la Herrán, & A. Medina, *Didáctica General: formarse para educar* (pp. 177-187). Octaedro.

Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta Scientiarum. Education, 39*(3), 311-317. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008

Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-posições* (30), 1-32. Monográfico: Didáctica y formación de profesorado. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033

Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.

Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). *The radical inclusive curriculum: Contributions toward a theory of complete education*. *Asia Pacific Education Review, 25*, 777-790. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4

Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). Adoctrinamiento y educación: consideraciones desde el enfoque radical e inclusivo para la enseñanza. *Revista Electrónica Educare, 28*(1), 188–206. https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486

Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El Tao en la enseñanza*. Hiares.

Herrán, A. de la, & Xu, R. (2025). *Errores radicales de nuestra educación*. Hiares.

Herrán, A. de la, Fernández Angosto, A., Álvarez Aguilar, N. T., & Fortunato, I. (2026). *Innovación educativa de cuarta generación: hacia una teoría evolutiva radical e inclusiva de la innovación educativa* (en edición).

Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (1998). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. Consideraciones para la educación infantil. Comunicación presentada en el *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. A.M.E.I., M.E.C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones. 6 de diciembre de 1998. http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf

Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil.* De la Torre.

Herrán, A. de la., Fortunato, I., & Álvarez, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições, 34*, e20210124ES. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES

Ingenieros, J. (2025). *El hombre mediocre*. Plutón.

Jung, C. G. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Caralt.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kant, I. (2013). *¿Qué es la ilustración?* Alianza.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Kotzee, B. (2018). Dewey as virtue epistemologist: Open-mindedness and the training of thought in *Democracy and Education*. *Journal of Philosophy of Education, 52*(2), 359-373. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12291

Krishnamurti, J. (1975). *Freedom from the Known*. Harper & Row.

Krishnamurti, J. (2008). *La educación y el significado de la vida*. Edaf.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). *Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121-1134. https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121

Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas.* F.C.E.

Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Maxtor.

Lao Zi (2012). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Trotta.

Lie Zi (1987). *Lie Zi, El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.

Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.

Mc Laren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedaggy in the foundations of education* (6th ed.). Routledge.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.

Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.* Narcea.

Montaigne, M. de. (2013). *Ensayos completos*. Cátedra.

Muñoz Diez, J. y Herrán, A. de la (2003). *Educación para la unidad humana: una alternativa a la crisis mundial*. Universidad Técnica Particular de Loja.

Musil, R. (2007). En R. Musil, & J. E. Erdmann, *Sobre la estupidez*. Abada.

Musil, R., & Erdmann, J. E. (2007). *Sobre la estupidez*. Abada.

Neill, A. S. (1995). *Summerhill School: A new view of childhood*. St. Martin's Griffin.

Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. Mexicanos Unidos.

Nesteruk, A. V. (2013). A 'participatory universe' of J. A. Wheeler as an intentional correlate of embodied subjects and an example of purposiveness in physics. *Journal of Siberian Federal University: Humanities & Social Sciences, 6*(3), 415–437. https://arxiv.org/abs/1304.2277

Nietzsche, F. (2011a). *Así habló Zaratustra*. Alianza.

Nietzsche, F. (2011b). *La genealogía de la moral*. Alianza.

Noguera-Ramírez, C. E. (2025). La educación y la nueva batalla contra la estupidez. *Educação & Sociedade, 46*, e292803. https://doi.org/10.1590/ES.292803

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Ortega y Gasset, J. (1999). *La rebelión de las masas*. Austral.

Osho. (2004). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Grijalbo.

Osho. (2015). *Madurez: La responsabilidad de ser uno mismo*. Debolsillo.

Pestalozzi, J. H. (1913). *Leonardo y Gertrudis.* Daniel Jorro.

Pestalozzi, J. H. (2006). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. *Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental.* Porrúa.

Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones oratorias*. Viuda de Hernando. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html

Sabbi, C. R. (2020a). *O despertar do humano: Nas trilhas de uma pedagogia radical e inclusiva*. CRV.

Sabbi, C. R. (2020b). *Elementos para o descondicionamento humano: Uma formação para novos paradigmas*. CRV.

Santos Guerra, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje, 11*(41), 143-158. https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822197

Santos Guerra, M. Á. (2002). Prólogo. En A. de la Herrán, & I. González, *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.

Santos Guerra, M. Á. (2019). Errores a troche y moche en la evaluación educativa. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 131-156). Octaedro.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schopenhauer, A. (2026). *El mundo como voluntad y representación* (Vol. I). Trotta.

Séneca, L. A. (2012). *Cartas a Lucilio*. Gredos.

Serrano, B. F., & Herrán, A. de la (2026). Educação e Pedagogia pré-natal: uma abordagem epistemológica. *SciELO Preprints.* https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15200

Serrano, B. F., Ransanz, E., & Herrán, A. de la (2026). Prenatal Education Programs in the European Context: A Systematic Review of Their Pedagogical Elements. *The Journal of Perinatal Education*. https://doi.org/10.1891/JPE-2025-0019

Simard, S. W., Perry, D. A., Jones, M. D., Myrold, D. D., Durall, D. M., & Molina, R. (1997). Net transfer of carbon between ectomycorrhizal tree species in the field. *Nature, 388*(6642), 579-582. https://doi.org/10.1038/41557

Soler Fiérrez, E. (2002). El ego de los inspectores, condicionante del trabajo docente. En A. de la Herrán e I. González, *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado* (pp. 343-350). Universitas.

Sternberg, R. J. (2002). Why smart people can be so stupid. Yale University Press.

Touriñán López, J. M. (2017). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Bello y Martínez.

Voltaire. (1893). *Obras completas de Voltaire*. M. Senent.

Von Franz, M. L. (2006). *El problema del puer aeternus*. Kairós.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Wheeler, J. A. (1990). Information, physics, quantum: The search for links. En W. H. Zurek (Ed.), *Complexity, entropy, and the physics of information* (pp. 3-28). Addison-Wesley.

Zeilinger, A. (2004). Why the quantum? "It" from "bit"? A participatory universe? Three far-reaching challenges from John Archibald Wheeler and their relation to experiment. In J. D. Barrow, P. C. W. Davies, & C. L. Harper, Jr. (Eds.), *Science and ultimate reality: Quantum theory,*

cosmology, and complexity (pp. 201-220). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511814990.014

Zhuang Zi. (1996). *Zhuang Zi*. Kairós.



La estupidez acompaña a la humanidad desde sus orígenes. Está presente en individuos, grupos, instituciones, ideologías, medios de comunicación, sistemas educativos y sociedades enteras. Sin embargo, está muy lejos de la educación. Rara vez ha formado parte de las preocupaciones explícitas de la Pedagogía y la Didáctica General.

Este libro aborda esa ausencia en torno a una pregunta: ¿cómo puede la educación contribuir a la evolución humana si ignora uno de sus principales obstáculos?

Desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, la estupidez se interpreta como un fenómeno humano universal relacionado con la inmadurez, el egocentrismo, el condicionamiento, la ignorancia ignorada y la estrechez de conciencia. Nadie queda completamente al margen de ella. Por eso, su estudio invita a reconocer sus manifestaciones en uno mismo y en los demás.

El texto adopta una perspectiva poco habitual: aproximarse a la educación desde uno de sus aparentes contrarios. Desde esta inversión de la mirada, la estupidez se convierte en una vía privilegiada para comprender con mayor profundidad la formación, sus límites, sus posibilidades y retos esenciales e ignorados.

A lo largo de sus páginas, la estupidez se conceptualiza como contexto educativo invisible, ámbito formativo y posible error radical de la educación cuando se ignora. El análisis alcanza a la ciudadanía, los ismos, las instituciones, los currículos, las familias, el profesorado, el alumnado y el propio observador.

El resultado es una propuesta original, rigurosa y provocadora, que define a la estupidez como uno de los mayores desafíos pedagógicos, pero no sólo del siglo XXI, pues es perenne y universal.

El libro se construye desde otra dimensión de la educación, que amplía la comprensión de los límites y posibilidades de la conciencia humana. Porque la formación no sólo depende de lo que se adquiere, sino también de lo que se ve, se rectifica y se deja atrás.