

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (1) ENERO 2025 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 4 DE AGOSTO DE 2024 - ACEPTADO EL 6 DE NOVIEMBRE DE 2024

EDITORIAL

La inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad como contexto educativo invisible

The immaturity and mediocrity of our society as an invisible educational context

Agustín de la Herrán Gascón¹

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

2 3

Resumen

Todas las ciencias se ocupan de la superficie de las cosas y de los fenómenos que estudian. La Pedagogía y la Didáctica General no son excepciones. El problema es que, por la naturaleza de sus objetos de estudio, ambas deberían distinguirse por priorizar la indagación, desde la interiorización meditativa de quienes de ellas se ocupan. Cinco procesos garantizan la simpleza, vulgaridad y recurrencia epistemológicas de cualquier ciencia, incluidas las de la Pedagogía y la Didáctica General: la falta de visión, el apego a lo externo (existencial),

la normalización de la dualidad, la fobia a la interiorización y lo esencial, y la dificultad radical para evolucionar del ego a la conciencia. Las anteriores condiciones educativas contextuales tienden a aplicarse a todos sus constructos y objetos de estudio. Un ejemplo es la noción de 'contexto educativo'. El constructo 'contexto educativo' se estudia como algo exterior a la persona, de naturaleza social, situado y ligado al entorno y circunstancias. ¿Y lo interior, lo permanente, lo no local, lo universal, dónde está lo perenne? Desde que nacieron, la Pedagogía y la Didáctica General y sus ámbitos de estudio -la educación, la enseñanza, la innovación educativa, el desarrollo docente, el currículo, etc.- están dejando pasar ante ellas, tanto lo genuina y radicalmente educativo y formativo,

¹ Departamento de Pedagogía Universidad Autónoma de Madrid agustín de la herrán gascón agustin.de.la.herran@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

como los más graves condicionantes y lastres de la humanidad que le impiden crecer, evolucionar. Uno de estos graves retos desatendidos o excluidos es el binomio 'inmadurez-mediocridad' de nuestra sociedad, que satura a una gran parte de sus adultos/as, tanto desde una perspectiva personal como social. Para algunos investigadores, apenas es una intuición **válida, no obstante, como contenido de un café o una tertulia**. Nos preguntamos si no tendrá algo que ver con los verdaderos resultados de nuestra educación. O sea, con una sociedad del egocentrismo o de la inmadurez; con que, social y personalmente, el ser humano evolucione interior o educativamente tan poco, si se admite que lo hace; con que el interior y lo esencial estén desatendidos; con los desequilibrios, la desigualdad e injusticias exteriores; con que el ser humano casi pueda considerarse un candidato a 'especie fallida', etc. El objetivo del estudio es dar alguna respuesta a la siguiente cuestión: **¿cómo es posible que nuestra educación y nuestra enseñanza, guiadas por la Pedagogía y la Didáctica General, dejen de lado o excluyan sistemáticamente cuestiones y ámbitos fundamentales como la inmadurez y la mediocridad de nuestra sociedad?** La metodología para dar respuesta a este reto radical es en ensayo pedagógico con base dialéctica uno-ternaria o uno-trina. Los resultados se generan durante todo el escrito. Las conclusiones apuntan a que, si no se reconoce e incorpora a la investigación pedagógica y a la práctica educativa (familiar, escolar, social, etc.), con la suficiente fundamentación y lucidez, la inmadurez social generalizada y la mediocridad personal y social de nuestra sociedad, radicalmente, esto es, comenzando por la propia, nos podremos 'desarrollar', podremos 'progresar', pero no será posible evolucionar interior o educativamente. Y cuando una especie biológica no evoluciona, puede enfrentar su extinción. **¡Atención! Este es un aviso a los viajeros del Titanic:** se han visto icebergs en la ruta de navegación.

Recuérdese que la mayoría de los icebergs está sumergida bajo el agua; eso los hace difíciles de detectar. Por favor, extremen su observación, su conciencia. Atiendan primero sus propios bloques de hielo. ¡Gracias!"

Palabras clave

Pedagogía, Didáctica General, contexto, inmadurez social, mediocridad, enfoque radical e inclusivo de la educación, conciencia, ego

Abstract

All sciences deal with the surface of things and the phenomena they study. Pedagogy and General Didactics are no exceptions. The problem is that, by the nature of their objects of study, both should distinguish themselves by prioritizing inquiry, from the meditative interiorization of those who deal with them. Five processes guarantee the epistemological simplicity, vulgarity and recurrence of any science, including those of Pedagogy and General Didactics: the lack of vision, the attachment to the external (existential), the normalization of duality, the phobia of interiorization and the essential, and the radical difficulty to evolve from ego to consciousness. The above contextual educational conditions tend to apply to all his constructs and objects of study. An example is the notion of 'educational context'. The construct 'educational context' is studied as something external to the person, of a social nature, situated and linked to the environment and circumstances. And the interior, the permanent, the non-local, the universal, where is the perennial? Since they were born, Pedagogy and General Didactics and their fields of study -education, teaching, educational innovation, teacher development, curriculum, etc.- are letting pass before them, both genuinely and radically educational and formative, as well as the most serious conditioning factors and burdens of humanity that prevent it from growing and evolving. One of these serious neglected or excluded challenges is the 'immaturity-

mediocrity' binomial of our society, which saturates a large part of its adults, both from a personal and social perspective. For some researchers, it is hardly a valid intuition, however, as the content of a coffee or a get-together. We wonder if it has something to do with the real results of our education. That is, with a society of egocentrism or immaturity; with the fact that, socially and personally, the human being evolves interiorly or educationally so little, if it is admitted that he does so; with the fact that the interior and the essential are neglected; with the external imbalances, inequality and injustices; with the fact that the human being can almost be considered a candidate for 'failed species', etc. The aim of the study is to give some answers to the following question: how is it possible that our education and teaching, guided by Pedagogy and General Didactics, systematically neglect or exclude fundamental issues and areas such as immaturity and mediocrity in our society? The methodology to respond to this radical challenge is a pedagogical essay with a dialectical one-ternary or one-trine basis. The results are generated throughout the paper. The conclusions point out that, if the generalized social immaturity and the personal and social mediocrity of our society are not recognized and incorporated into pedagogical research and educational practice (family, school, social, etc.) with sufficient foundation and lucidity, radically, that is, starting with our own, we will be able to 'develop', we will be able to 'progress', but it will not be possible to evolve internally or educationally. And when a biological species does not evolve, it may face extinction. "Attention! This is a warning to travelers on the Titanic: icebergs have been spotted on the navigation route. Remember that most icebergs are submerged underwater; this makes them difficult to spot. Please be extremely observant and aware. Take care of your own ice blocks first. Thank you!".

Key words

Pedagogy, General Didactics, educational context, social immaturity, mediocrity, radical and inclusive approach to education, conscience, ego.

1. Introducción

En Pedagogía y en Didáctica General se entiende por 'contexto educativo' al entorno y circunstancias en que la comunicación educativa se lleva a cabo. Incluye factores sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Se supone que influyen en la educación, condicionando concreciones curriculares, decisiones metodológicas, recursos didácticos, etc. que impactan en el aprendizaje y la educación del alumno. Ahora bien, ¿por qué se asocia tan rígidamente 'contexto educativo' a 'entorno' y a enseñanza situada (tiempo-espacialmente)? ¿Hay otros contextos, otras clases de contextos, otras dimensiones contextuales?

El enfoque común, dual y miope de 'contexto educativo' no favorece la complejidad ni la conciencia aplicadas a la Didáctica, al currículo, a la enseñanza o a la educación. Por ejemplo, podríamos preguntarnos si la inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad, en caso de admitirse, no tendrían algo que ver con las circunstancias en que la comunicación educativa se lleva a cabo y con los resultados personales y sociales, mucho más allá de los informes PISA. ¿Acaso el tándem inmadurez-mediocridad no son factores sociales que influye en la educación?

La cuestión no es responder a las preguntas anteriores. La cuestión radical es: ¿cómo es posible que nuestra educación, la enseñanza y las disciplinas que las estudian -principalmente, la Pedagogía y la Didáctica General- dejen de lado o excluyan sistemáticamente tantas cuestiones y ámbitos fundamentales, básicas y relevantes como el que nos ocupa? El objetivo

de este estudio es responder a esta tercera pregunta.

Los “temas radicales” (Herrán, 2014; Herrán & Rodríguez, 2022), como la inmadurez y la mediocridad de nuestra sociedad, son fenómenos no sólo globales, sino perennes. Si lo que se aborda está tan extendido que deja de percibirse como situado, será contextual y relevante por mayor motivo. Esta interpretación nos anima a redefinir la noción convencional de ‘contexto educativo’ en la antesala del escrito, y a compartir la inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad como factores relevantes de un contexto interior o radical con inmensas repercusiones exteriores.

La inmadurez y la mediocridad son dos fenómenos humanos interrelacionados y muy presentes en la vida cotidiana. Por ejemplo, lo están en quien esto escribe. Condicionan silenciosa y gravemente el contexto social y educativo. Pese a su relevancia diaria en todos los órdenes de la vida, no suele hablarse de ellas, ni ser un objeto de estudio pedagógico y didáctico. La formación sobre ellas no suele ir más allá de la intuición (elaboración desde indicios). Apenas surgen en alguna conversación o comentario en torno a una cerveza o a un café.

Ambas implican una falta de evolución interior o de crecimiento personal, principal resultado de la educación y de la enseñanza por antonomasia, y que también hemos definido como proceso evolutivo del ego a la conciencia (Herrán, 1995, 1997, 1998). La inmadurez puede llevar a la mediocridad, en la medida en que una persona inmadura tiende a cometer continuos errores egocéntricos, lo que resulta en un desempeño mediocre en diversas áreas de la vida. La inmadurez perpetúa la mediocridad, al impedir la educación o la formación de la persona. Si el área de la vida es la docencia (en cualquier nivel de enseñanza) o la educación (hijos), el problema pedagógico es muy grave. En la medida en que todo ser humano es un educador

de facto, al menos, informal, y que la cuestión que tratamos tiene más que ver con una epidemia que con casos aislados, el problema es global.

La inmadurez a la que nos referimos no es la propia del niño, sino la del adulto y de la sociedad adulta, aunque la inmadurez infantil haya podido jugar un papel determinante en la inmadurez adulta (Winnicott, 1971). Su característica básica es el egocentrismo (Herrán, 1997) o centración en sí y en procesos desde sí y para sí (y los afines). El egocentrismo puede interpretarse como la molécula, metodología y razón de ser de esta inmadurez adulta, tanto en el plano personal como social. Esta inmadurez ha sido descrita por varios autores desde una perspectiva psicológica:

- Falta de responsabilidad general, que incluye la preferencia y disposición a que otros decidan por él (Kegan, 1982).
- La evitación del esfuerzo o la preferencia por la comodidad (Mischel et al., 1989; Baumeister & Vohs, 2004; Twenge, 2006).
- Dificultad o miedo a asumir compromisos (personales, profesionales, etc.) propios de su edad (Arnett, 2000).
- Intolerancia a la frustración y tendencia a mantenerse en su zona de confort y evitar situaciones que requieran afrontar desafíos o que puedan traer tensión, desilusiones, fracasos o frustraciones (Mischel et al., 1989).
- Tendencia a buscar gratificaciones inmediatas, sobre todo de personas con las que se mantiene una dependencia emocional de las que se requiere apoyo y reconocimiento o validación externa (Mischel et al., 1989; Baumeister & Vohs, 2004; Twenge, 2006).

- Escasa empatía por los demás, lo que conlleva pobres o disfuncionales relaciones sociales (Goleman, 1995) o relaciones crueles y deshumanizadas (Baron-Cohen, 2011).
- Identificación e idealización de la juventud, que se puede traducir en una prolongación descontextualizada de la juventud y una resistencia a aceptar el paso de los años (adultez, vejez, ancianidad, etc.) (Lasch, 1979; Twenge, 2006).

Desde un punto de vista pedagógico, el tándem ‘inmadurez-mediocridad’ no se suele relacionar con los contextos educativos. El enfoque radical e inclusivo considera contextos y factores contextuales exteriores e interiores (personales y sociales), existenciales y esenciales, y más próximos al ego o a la conciencia. La inmadurez y la mediocridad se han considerado factores contextuales sobre todo interiores y egógenos. Con otra mirada, tanto la inmadurez como la mediocridad en nuestra sociedad se han considerado “temas radicales indeseables o negativos” (Herrán & Cortina, 2006; Herrán, 2016). Es decir, ámbitos fundamentales para la educación, que no se demandan, que apenas se han abordado por la Pedagogía y la Didáctica General, que son universales y perennes, que permanecen fuera del discurso pedagógico de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, así como de los currículos y los proyectos educativos institucionales, que, sin embargo, no resultan del todo ‘extraños’ a los educadores más conscientes, etc. Como todos los radicales, la cuestión básica es: cómo es posible que, siendo objetivamente tan relevantes, no se hayan incluido todavía con normalidad en la investigación educativa, la formación, la enseñanza y el desarrollo docente, y que no se hayan relacionado epistemológicamente con los principios y fines de la educación y la enseñanza formativa.

Como ha apuntado Kiley (1983), el problema de la inmadurez adulta viene de atrás, y el presente es el atrás de mañana. Hoy no son pocos los niños, adolescentes, jóvenes y no tan jóvenes cuyas características son la evasión de responsabilidades, el refugio y adicción a nuevas cavernas (internet, redes, videojuegos, contenidos de entretenimiento, casa, pandillas, sectas, drogas etc.), la ausencia de objetivos elevados y socialmente útiles en la vida, la búsqueda de libertad gratuita, sin compromiso ninguno, la novolatría, el apego al placer circunstancial o momentáneo, las dificultades para mantener relaciones estables, duraderas y compromisos a largo plazo, etc. Este maremágnum interior atasca a la persona de cualquier edad, anclándola a la mediocridad por su inmadurez.

El ‘A, B, C’ de la posibilidad de abandonar la mediocridad desde una creciente madurez asistida por la educación tiene bastante que ver con la dialéctica entre la inmadurez, la libertad, la responsabilidad y la conciencia. Se concreta en lo siguiente. La inmadurez hace que la libertad se rechace porque requiera una responsabilidad, un esfuerzo, un sacrificio, unos resultados, quizá una rendición de cuentas. La libertad sin responsabilidad carece de valor educativo en absoluto. La libertad obliga a aceptar y a asumir la responsabilidad, lo que no quita que pueda contarse, sobre todo al principio, con apoyos o ayudas necesarias. La responsabilidad valiosa es la de uno mismo. Si, en vez de afrontar la responsabilidad, es asumida por otros, no se obtendrá verdadera libertad, sino una libertad aparente, un sucedáneo. Aunque pueda satisfacer a corto plazo, la libertad sin responsabilidad conduce a la dependencia o esclavitud de los demás y de las situaciones. La única alternativa posible es una reacción en sentido contrario a la pérdida de autonomía, mediante un cultivo de la libertad en dos niveles:

- El primero es el existencial o competencial, que permite satisfacción de las propias necesidades. Esta es una de las razones por las cuales la educación competencial es necesaria.
- El segundo es el nivel esencial o de conciencia, que aporta lucidez o independencia de las expectativas, razones y directrices de los demás. Se relaciona, como se verá, con el sentido que apuntaba Kant (2001, p. 287) para salir de la “minoría de edad” del ser humano.

La inmadurez y la mediocridad están en las antípodas del anhelo de los maestros taoístas de ser personas normales y corrientes (Herrán & Xu, 2023). Pero comparten la invisibilidad. Les pasa como a muchas formas de contaminación, que están tan extendidas que no se detectan. Por eso asocian padecimientos que pueden considerarse parte de la normalidad. En ellas, la educación y la conciencia son fundamentales. También pudo serlo cuando avisaron al Titanic de la presencia de icebergs en su zona de navegación.

2. Miradas posiblemente útiles

‘Mirada’ proviene de ‘mirar’ y la palabra latina *mirare*, que significa ver, observar. ‘Teoría’ procede del verbo ‘θεωρέω’ (*theoréo*), que significa lo mismo: mirar, observar. Ambas palabras comparten la idea de observar y analizar. La mirada pedagógicamente relevante es la que genera complejidad de conciencia y transformación. Esta es la razón por la que en este apartado se presenta una selección de conceptualizaciones y posicionamientos teóricos sobre la inmadurez adulta y la mediocridad de la ciudadanía. El objetivo didáctico es que puedan ayudarnos a ilustrar, comprender o explicar mejor el problema de estudio, al menos en parte.

Se observa en ellas una importante convergencia, pese a haberse formulado desde ámbitos tan

diferentes como la Filosofía, la Literatura, la Sociología, la Psicología, la Psiquiatría o la Pedagogía. Se han agrupado en 10. Unos son más extensos que otros, pero todos comparten vibrante intensidad. Unos se relacionan más con inmadurez, otros con mediocridad y otros con los dos a la vez.

Los sintetizamos y comentamos libremente. Se presentan con un doble criterio: cronología y contenido, dando prioridad al contenido. De los dos, el más relevante es el segundo. Apenas se ha tenido en cuenta la autoría o el medio (referencia): de hecho, para lo que nos ocupa, se ha encontrado conocimiento valioso tanto en expertos como en personas mediáticas, así como en una amplia gama de fuentes, desde revistas científicas, clásicos y entrevistas de YouTube. Por tanto, podríamos agruparlos en dos grupos de miradas: académicas o técnicas y socioculturales:

1. Miradas académicas o técnicas:

a) Immanuel Kant y la “minoría de edad” del hombre

En 1784, Immanuel Kant (2001) escribió su famoso ensayo “¿Qué es la ilustración?”. En él se dice:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la ilustración (Kant, 2001, p. 287).

A la vista de su contenido nos preguntamos si de verdad podría sostenerse que el hombre actual ha abandonado finalmente su minoría de edad. ¿Podría afirmarse que ha sido por fin capaz de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro, para construir su razón? Nuestra respuesta es ‘no’: el ser humano continúa en un estado interior pueril, porque la mayoría de la humanidad ha elegido la vía de la esclavitud (Nietzsche, 1972).

b) *José Ingenieros y “el hombre mediocre”*

En su obra, Ingenieros (1913) clasifica a los individuos en tres categorías: el hombre inferior, el hombre mediocre y el hombre superior:

- El hombre inferior es bellaco, perverso, despreciable. Es incapaz de adaptarse al medio social y a sus normas sociales. Su personalidad no alcanza el nivel común o corriente, vive por debajo de la moral y la cultura dominante. Con frecuencia actúa al margen de la legalidad. No comparte ni sigue las rutinas comunes que otros han interiorizado mediante la educación imitativa, por lo que vive en un aislamiento social.
- El hombre superior es idealista, creativo, soñador, culto, generoso, único, afín a lo cualitativo. Se caracteriza por su imaginación y originalidad: concibe ideales y persigue utopías que trascienden lo normal o convencional para la mejora y transformación propia y de lo demás. Anhela, elabora y trabaja para el cambio en favor de un mejor porvenir que mejore el pasado y el presente. Contribuye a la evolución social de una forma positiva, generadora de camino. Concibe quimeras o ideales de perfección que se elevan sobre las limitaciones de la naturaleza y de la sociedad. Es individualista, responde a su propio entendimiento y principios, en el sentido de Kant (2001). Desde su discernimiento, no somete su

razón a los dogmas sociales o morales, es indisciplinado contra el dogmatismo. Es ético y moral: discrimina entre lo mejor y lo peor. Es una raíz social del cambio para la evolución humana. Se caracteriza por su entrega, por su esfuerzo y búsqueda de la excelencia. Se le oponen los mediocres.

- El hombre mediocre carece de ideales, aspiraciones, creatividad e imaginación, así como de valores y principios sólidos. Se conforma con lo común, se somete a las rutinas y evita destacar. Se deja llevar por la corriente de la vida y criterios asociados al más o el menos, no por la cualidad o la moral. No se cuestiona sus circunstancias, su contexto o nada propio. En su acervo cognoscitivo predominan los prejuicios y las convenciones sociales. Se conforma con lo establecido, no tiene aspiraciones ni busca superarse. Evita toda innovación y cambio, por lo que no contribuye a la renovación de la sociedad desde sí mismo. Es un individuo sumiso a su *ismo* o domesticado por su colectividad, que sigue ciegamente. Es el acólito ideal o el miembro idóneo de “rebaños” humanos de todo tipo. Esta condición tiende a transformarse en hábitos cuyas características pueden reconocerse (Herrán, 1997, adaptado): identificación con una o más “programaciones mentales colectivas” (Mello, 1987); pensamientos previsibles: prejuicios, intereses, opiniones comunes, compartidas y uniformes; comportamiento predecible: actuaciones, rutinas, proyectos, etc.; falta o ausencia de pensamiento propio; carencia de (auto) crítico hacia sí o hacia lo propio; abundante crítica hacia personas, comunidades o *ismos* concursantes, opuestos o concurrentes, normalmente señaladas; sometimiento acrítico a un líder, grupo de líderes o grupo de pertenencia; dificultad o bloqueo a la crítica de ideas o acciones promovidas por el líder, grupo de líderes o grupo de

pertenencia; docilidad y maleabilidad a su voluntad e interés ajenos, que se hacen propios; conformidad con lo anterior, mediante la aceptación y adaptación a las normas y expectativas sociales impuestas o definidas por el líder o grupo; influibilidad por el líder o grupo, posible hiperestesia; evitación (consensuada o aceptada) de anhelo de conocimiento, inquietud por saber, curiosidad, cuestionamiento, disidencia o divergencias (creatividad) disonantes, etc.). Se ha acomodado a sus “cavernas” (Platón, 1969) con una razón dual (Herrán, 2023a), desde la que se pueden mostrar escepticismo, cobardía, rechazo o dificultad para la receptividad, consideración y aceptación de ideas distintas a las de su *ismo* o tradición. Es cómplice y/o mantenedor de la homeostasis e intereses creados de su rebaño social. Es incapaz de concebir ideales y un futuro diferente que, o no desea, o tiende a justificar su *statu quo*. Tiene una gran dificultad para expandir su conciencia y amar incondicionalmente, más allá de su *ismo* y de su ego. Diríase que vegeta (que vive maquinalmente, con vida meramente orgánica, comparable a la de las plantas), que adolece de inmadurez y que le falta personalidad. No practica la solidaridad o el amor incondicional, pues vive según las conveniencias. El hombre mediocre no es un genio, ni un quijote, ni un héroe, porque es contrario al anhelo de perfección, mejora profunda y excelencia. Puede envidiar al hombre superior o idealista, a quien puede intentar menoscabar, opacar, criticar o atacar para evitar que brille o destaque, porque piensa que su existencia depende de que el idealista no se reconozca o valore por encima de sí y de lo que nutre y representa.

La sociedad mediocre tiende a aplaudir a los mediocres, porque los necesitan. Por una parte, no suponen, en principio, una amenaza para el *statu quo*. Más bien al contrario. Por

otra, los mediocres son predecibles, encajan bien en la estructura social y aportan seguridad constructiva a cualquier plan de ingeniería social. La persona mediocre es la opuesta a quienes no se conforman con lo dado, es decir, con lo que hay, con lo que siempre se ha hecho, con el condicionamiento y el peso del contexto, etc. El mediocre se opone a quienes desean vivir una vida plena y significativa basada en la superación personal, la búsqueda de la perfección y la innovación y el cambio del actual estado de cosas. El mediocre es contrario a quien imagina y trabaja para alumbrar una sociedad más justa, solidaria y evolucionada, y no sólo durante su vida, sino **más allá de ella. Ingenieros (2000) llama a la rebelión contra la mediocridad y la conformidad. Propone la búsqueda constante de la excelencia y la superación personal como medios para alcanzar la realización personal y la mejora social.**

c) *José Ortega y Gasset y el “hombre masa”*

30

Ortega y Gasset (1930) aborda el tema de la mediocridad desde las implicaciones sociales y políticas del fenómeno social cuyo epicentro es el “hombre-masa”. Lo describe como un adulto que se conforma con lo que le ofrece la sociedad sin cuestionarlo. Se siente satisfecho con su vida, vive en una comodidad relativa (zona de confort) que lo lleva a la indiferencia y no aspira a nada más. Muestra comportamientos y actitudes que podrían incluirse dentro de una ‘inmadurez social’, tales como la falta de responsabilidad consigo y con los demás y la tendencia a seguir a la multitud sin pensar críticamente.

Ortega y Gasset (1930) explica cómo la masa social influye en la cultura y la política, y cómo el individuo pierde su capacidad crítica y se acomoda a la imposición de la mayoría de la que forma parte. Este fenómeno genera graves problemas en las sociedades democráticas y conflictos que ponen en peligro a la propia sociedad, por la emergencia de una

democracia de masas (“hiperdemocracia”). En las democracias de masas la opinión de la mayoría no siempre se basa en el conocimiento y la educación. Las masas se imponen directa e impulsivamente desde sus preferencias, prejuicios, opiniones sin fundamento, formación y sentido crítico y autocrítico. Ortega y Gasset (1930) advierte de dos clases de peligros interrelacionados asociados a una democracia de masas. Se trata de graves amenazas a que pueden alcanzar a la sociedad, la cultura y la propia democracia:

- La primera clase de peligros se refiere a la propia democracia de masas, pues se basa en la falta de educación, formación, sentido crítico y en la abundancia de prejuicios y opiniones sin fundamento. Como el “hombre-masa” no busca la excelencia ni la superación personal, sino que se conforma con lo que se le ofrece, estas bases conducen a la mediocridad, al populismo y al conformismo.
- La segunda se refiere a los dirigentes y a la dirección de las masas. Al ganar poder social y político, las masas pueden llevar a formas de gobierno populistas con líderes que las muevan apelando a deseos inmediatos, sin considerar alternativas de forma crítica, reflexiva, fundamentada y justa. En la actualidad, las masas han adquirido un poder social sin precedentes y creciente, ocupando espacios que antes estaban reservados a **élites** o minorías preparadas. Las masas no están preparadas para dirigir ni gestionar, con conciencia suficiente, la vida pública.

En definitiva, Ortega y Gasset (1930) critica la ‘hiperdemocracia’ y aboga por mayores aspiraciones de la sociedad moderna centradas en una democracia que valore la excelencia, la educación y la competencia, donde la vida pública esté guiada por personas lo mejor

preparadas posible, tanto intelectual como profesional y éticamente.

d) *Marie-Louise von Franz y el “puer aeternus”*

Desde los años 1950, la psicoanalista jungiana Marie-Louise von Franz observó que muchos de sus pacientes mostraban comportamientos y actitudes que se no se correspondían con su edad. Se trataba de adultos creativos, personas, algunas de las cuales eran encantadoras, y que, no obstante, mantenían una mentalidad adolescente e inmadura, pues evitaban las responsabilidades y compromisos de la vida adulta. Analizó cómo estos comportamientos podían llevar a personalidades dependientes, inmaduras, con aversión a la rutina, dificultad para comprometerse y tomar decisiones importantes y para desarrollar una vida equilibrada e independiente, con dificultades para mantener relaciones estables y duraderas, etc.

A partir de sus estudios sobre mitología y psicología profunda, estas observaciones le permitieron teorizar e identificar los patrones comunes y dificultades que enfrentaban estas personas en su vida diaria. En unas conferencias pronunciadas entre 1959 y 1960, Von Franz (2006) presenta su teoría del “puer aeternus”, que interpretó como “arquetipo”, porque a su juicio representaba un patrón universal de comportamiento y experiencia humana observables en diversas culturas y épocas, reflejando aspectos profundos del inconsciente colectivo. Von Franz (2006) no apuntó a que se tratase de un social creciente, ni conjeturó con que este perfil de adultos se extendería socialmente o afectase cada vez a más individuos. Sin embargo, su observación sistemática ha dejado huella y diríase que ha podido trascender al menos como posibilidad preocupante.

e) *Dan Kiley y el “síndrome de Peter Pan”*

En una línea afín al “*puer aeternus*” de Von Franz (2006), Dan Kiley (1983) acuña la locución “síndrome de Peter Pan” para referirse a aquellos adultos observados en contextos psicoterapéuticos que rehúyen las responsabilidades y compromisos propios de su madurez cronológica. Kiley (1983) describe este síndrome como una combinación de síntomas y signos tales como: inmadurez emocional, narcisismo, irresponsabilidad, dependencia de otros, énfasis en la negativa o resistencia a crecer y, en su caso, negación del envejecimiento, evitación de la asunción de las responsabilidades propias de una persona adulta, rebeldía, etc.

f) *Enrique Rojas y el “hombre light”*

El psiquiatra Enrique Rojas (2012) ofrece una mirada global de la sociedad contemporánea globalizada, más cercana a nuestras coordenadas culturales y temporales. Afirma que ha dado lugar a un tipo de persona caracterizada por el materialismo, el inmediatez, el hedonismo y la superficialidad, que ha denominado “hombre light”. Rojas (2012) critica la falta de valores, la normalización de la inmadurez emocional, la evasión de compromisos y responsabilidades, la volatilidad de las relaciones personales, etc.

Rojas (2012) critica de un modo general la superficialidad y la falta de valores de la sociedad moderna. Repara en dos cuestiones principales. La primera es que en los últimos años ha surgido un nuevo tipo de persona en la sociedad occidental del bienestar: el hombre *light*. Se trata de un ser hedonista y materialista cuya única meta en la vida es alcanzar el éxito, que interpreta en términos de dinero y consumo. Interiormente está vacío, es frágil, vulnerable, permisivo, no está “autorrealizado” (Maslow, 1985; Blay, 2006) ni es feliz. Se corresponde en gran medida con el “hombre masa” de Ortega y Gasset (1930). Es utilizado de forma polivalente

para cambios sociales y políticos abiertos sin finalidad ni sentido, pues carece de valores e ideales.

La segunda tiene que ver con la inmadurez social. Rojas (2012) reconoce que muchos jóvenes muestran una inmadurez significativa, con una edad mental inferior a la cronológica. Se refiere a gente joven con 20 o 22 años cuya edad mental es de 14 o 15 años. La gente joven -dice- está perdida, en general, porque, además, la sociedad ha cambiado más en 15 años que en el siglo anterior: todo va deprisa, la bulimia o sobrecarga de información contribuyen más a la desorientación de los jóvenes. El joven está bastante perdido, salvo en familias estables donde hay una educación por parte de los padres. De ahí la relevancia de una educación sólida y de valores familiares estables.

g) *Agustín de la Herrán Gascón y la inmadurez generalizada de nuestra sociedad*

Agustín de la Herrán (1993, 2003, 2008) ha abordado la inmadurez generalizada situándola en la “sociedad del egocentrismo”. Lo ha definido como problema educativo contextual y radical relevante, tanto para la Pedagogía, la Didáctica General y demás Ciencias de la Educación como para la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la innovación educativa, la formación del profesorado, el desarrollo docente, el currículo, etc. Considera que el binomio ‘inmadurez-mediocridad’ define una dimensión contextual relevante, desapercibida o invisible, además de un ámbito formativo o tema radical (negativo o indeseable) de primera magnitud social y educativa.

Expresa que los organismos supranacionales de educación no lo consideran, ni tampoco los sistemas educativos, las leyes educativas, los currículos y las prácticas docentes. Viene a ser para la educación de la ciudadanía y de la sociedad lo mismo que el “ego docente” a

la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado: un punto ciego. Un punto ciego es una zona en la retina del ojo donde no hay visión. También se llama así a las áreas de alrededor de un vehículo que no son visibles cuando se utilizan espejos retrovisores.

En una 'educación para una vida más consciente', los ciegos, los miopes, las áreas de falta de visión y los 'puntos ciegos' son objetos de estudio prioritarios, como en otro orden de cosas lo pueden ser los tabúes. Por ello pueden ser objeto de investigación preferente, normalización y generalización educativa. En este sentido, el autor ha propuesto una renovación pedagógica radical para enfrentar la inmadurez y mediocridad social entendidas como un doble problema educativo y pedagógico complejo, desde el binomio ego-conciencia.

2. Miradas socioculturales:

h) *Aldous Huxley, George Orwell y la idiotización del ser humano*

Se ha fantaseado literariamente con aquella esclavitud denunciada por tantos (v.g. Nietzsche, 1972). Se ha especulado con ella con una finalidad educativa preventiva, a modo de vacuna de conciencia. Las clásicas obras de Huxley (1932) y Orwell (1949) han tenido esta utilidad formativa: pueden considerarse recursos didácticos para una educación con base en el ego y la conciencia.

Las dos son 'distopías', es decir, representaciones ficticias y negativas de alienación humana que imaginan una sociedad futura. Ambas definen estrategias de creación, existencia y desarrollo de sociedades mediocres y carentes de madurez, mediante procesos de idiotización. Según la Real Academia de la Lengua Española (2024), idiotizar es "Volver idiota, atontar", es decir, entontecer, embrutecer, alelar, adundarse o atontolinar. Alguien idiota es un "Tonto o corto de entendimiento", un "Engreído sin fundamento

para ello" y el "Que carece de toda instrucción". Por tanto, idiota es la persona estúpida, cretina, imbécil, boba, mema, necia, mentecata o merluza, dunda o mensa. También lo es el presuntuoso, petulante o fantasma.

En la primera, "Un mundo feliz" (Huxley, 1932), se idiotiza a las masas infantilizándolas, manteniéndolas dependientes, distraídas, satisfechas, sometiéndolas a ras del suelo. La prioridad es lastrar su elevación, su evolución. El resultado es un mundo aparentemente 'feliz' y tranquilo, pero profundamente deshumanizado y desequilibrado. En "1984" (Orwell, 1949), el camino de la idiotización se logra por el condicionamiento desde el nacimiento, el desarrollo de roles rígidos, la violencia, el miedo, la opresión, y la represión emocional, de la conciencia y de la crítica. El recurso para lograrlo es la vigilancia y el control gubernamentales constantes. El resultado es también una cierta felicidad y estabilidad entre los ciudadanos.

i) *Jesús Quintero y el analfabetismo vocacional*

Un 22 de abril de 2012 el periodista Jesús Quintero (2012), conocido por el famoso programa de entrevistas "El loco de la colina", se refirió a la perpetuación de la ignorancia y la mediocridad en la sociedad española de aquellos años. En un estado de moderada indignación y con notable lucidez, dijo que, hasta el momento, la incultura y la ignorancia siempre se habían vivido como una vergüenza. Pero que, hoy día, había quien presumía de no haberse leído un libro en su vida, pudiendo hacerlo. Denunciaba que los analfabetos de hoy eran los peores, porque habían tenido acceso a la educación: sabían leer y escribir, pero no ejercían. Denunciaba que cada día eran más, y que cada día el mercado los cuidaba más y pensaba más en ellos. Por ello, la televisión se hacía cada vez más a su medida. Las parrillas de los distintos canales competían para ofrecer programas pensados para una gente que no lee, que no entiende, que pasa de la cultura, que

quiere que la diviertan o que la distraigan con cualquier contenido, sean crímenes o chismes. Observaba también que, más allá de los medios, el mundo entero se estaba creando a la medida de esta nueva mayoría superficial frívola, elemental, primaria. Advertía que era la nueva clase dominante, si bien siempre sería la clase dominada, precisamente por su analfabetismo y su incultura. Esta nueva clase imponía su falta de gusto y sus morbosas reglas. Y concluía: “Así nos va a los que no nos conformamos con tan poco, a los que aspiramos a un poco más de profundidad”. La mirada del periodista se muestra compatible con la advertencia de las “personas masa” de Ortega y Gasset (1930) y de la posible degradación social y democrática que su expansión podría traer.

j) *Pedro Baños, Arturo Pérez reverte y la educación mediocre*

El coronel Pedro Baños (2023) adquirió notoriedad a través de su participación en programas de divulgación como “Cuarto Milenio” y “Horizonte” presentados por el periodista Íker Jiménez. En una entrevista criticaba que el sistema educativo actual no preparaba a los jóvenes para enfrentar los desafíos sociales y del mundo laboral moderno.

En su intervención, Baños (2023) se hizo eco de las críticas del economista Sowell (2003) al sistema educativo estadounidense. Sowell (2003) ha denunciado que muchas de las escuelas y universidades de EE. UU. de Norteamérica han priorizado la ideología sobre la educación de calidad, promoviendo agendas políticas y sociales, en vez de centrarse en la formación académica y en una educación de calidad de los estudiantes basada en el pensamiento crítico.

En un sentido compatible, Baños (2023) observa una ‘mala educación’ establecida por dos razones persistentes:

- La primera es una instrucción deficiente. Denuncia que hoy no se promueva la adquisición de un conocimiento disciplinar general bien asentado. Con la Historia, por ejemplo, no pocos estudiantes comparten el mismo problema de muchos adultos estadounidenses de Norteamérica, que ponen a España junto a México en el mapa. La educación cada vez menos exigente diferencia al sistema educativo español de los de otros países. Esta percepción es compartida por “La Facultad Invisible” (Carrasco Gómez et al., 2023). En un sentido semejante, el escritor Arturo Pérez-Reverte (2015) ha criticado la actual y futura educación, no sólo de España, sino europea en general. Para el ensayista, el riesgo consiste en bajar el nivel de exigencia de todos los alumnos al nivel de los peores o de los mediocres, y, paralelamente, en borrar la excelencia de las aulas, en aplastar todo lo que sea inteligencia en las aulas, conformando una especie de papilla mediocre de baja calidad en la que raramente van a salir personas destacadas. Hacer esto -afirma- significa ser injusto con los mejores, con los excelentes. Su razón apoya la tesis de Ortega y Gasset (1930) de que necesitamos élites formadas para dirigir la sociedad, porque mucho más peligroso será si la dirección de la sociedad corresponde a personas elegidas democráticamente pero no preparadas. Pérez-Reverte (2015) concluye con que necesitamos “mejores”, necesitamos élites: las élites no son malas *per se*. Renunciar a esta expectativa puede equivaler a entregarse a la mediocridad general.
- La segunda es que se está dando una “dicotomía educativa”: por un lado, hay una educación para los hijos de las élites, para que el día de mañana dirijan el mundo. Por otro, hay una educación que cada vez sirve para menos, con la excepción de que algún

estudiante se sobreponga a la circunstancia. En la universidad se ve más claro: hoy obtener un grado -dice Baños (2023)- sirve de poco, salvo que posteriormente se haga un máster o un curso de posgrado que sea bueno, en una institución de excelencia y que será carísimo. Esta titulación dará acceso a 'clubs privados', casi verdaderas mafias, donde las élites se apoyan y se dan trabajo entre ellas, excluyendo al resto de la sociedad.

Baños (2023) aboga por una educación pública que apoye a los estudiantes basándose en dos parámetros: la capacidad intelectual del alumno y capacidad económica de la familia. Al hilo de ella propone dos medidas que deberían ser labores del Estado basadas desde una reflexión estratégica:

- La primera es un apoyo incondicional del Estado (general o autonómico) a aquellos estudiantes que se esfuerzan al máximo, muestran tener potencial formativo y su entorno familiar no tiene capacidad económica. Dice Baños (2023) que:

A esta persona hay que ayudarla al máximo, no sólo para que estudie en las universidades públicas, sino para que vaya a las mejores universidades del mundo y haga los mejores cursos, porque será una inversión con un retorno social: se formará a una persona para que sirva a la sociedad que le ha dado ese dinero.

Esas becas no consistirán en gastar por gastar, ni en dar becas por dar becas, sin intentar obtener ese retorno.

- La segunda es que la educación tiene que estar relacionada con el mundo del trabajo, ampliamente entendido, y pensada para que tenga salidas laborales. No se trata de estudiar por estudiar cualquier cosa, porque se estará frustrando a los alumnos

si el día de mañana no tienen una salida laboral relacionada con sus estudios y con un salario digno.

3. Conclusiones

Cada autor realiza aportaciones que pueden ser interesantes y/o útiles en torno al binomio inmadurez & mediocridad. Desde sus diversas perspectivas coinciden en la importancia de reconocerlo y en la posibilidad y conveniencia de trabajar para trascenderlos. Todos los autores coinciden en la importancia de superar la inmadurez y/o la mediocridad para lograr una vida más plena y responsable, tanto en el plano individual como social o de especie.

Kant (2001) advierte sobre la "minoría de edad" del ser humano y de la posibilidad de servirse del propio entendimiento sin la guía de otros. Recuerda a una enseñanza más contundente del buda Gautama cuando, en su lecho de muerte, se dirigió a Ananda y a otros discípulos advirtiéndoles: "Que solo vuestro conocimiento sea vuestro refugio, que nada más que vuestra razón sea vuestro refugio" (Buda, 1997). Es compatible con un dicho popular: "Si por el camino te encuentras con Buda, mátalos". Las distopías de Huxley (1932) y Orwell (1949) previenen, desde la Literatura, de deterioros sociales y personales mediante adoctrinamientos extremos basados en procesos de idiotización. Algunos de ellos pueden reconocerse hoy. El "hombre mediocre" de Ingenieros (1913) describe al "hombre inferior" o inmaduro, al "hombre superior" o idealista y al "hombre mediocre", que tiende a ser consolidado en una sociedad asimismo mediocre e inmadura. El "hombre masa" de Ortega y Gasset (1930) es descrito como un serio riesgo para la vida social, el deterioro de la democrática y el desarrollo social. El "*puer aeternus*", de Von Franz (2006), y el "síndrome de Peter Pan", de Kiley (1983), identifican a adultos inmaduros en contextos clínicos. Comparten con el "hombre light" de Rojas (2012) que la inmadurez personal está relacionada con la

evasión de responsabilidades en la vida adulta, entre otros rasgos. Rojas (1990) ha reparado en que grandes poblaciones de adultos responden a patrones de tipo adolescente. Herrán (2008) ha observado que, además, pueden responder a patrones de pensamiento preoperatorio. Herrán (2008) entiende que la falta de madurez generalizada de nuestra sociedad adulta es un hecho pedagógico no suficientemente percibido que tendría que deber ser considerado como un factor contextual relevante, diagnosticable y afrontable didáctica y educativamente. Este autor ha relacionado la inmadurez social generalizada con la enseñanza, el desarrollo docente y la formación del profesorado (Herrán & González, 2002; Herrán, 2011).

Sus elaboraciones son compatibles con la función crucial de la educación y la formación en este complejo proceso de desmejoramiento y mejora. Su relevancia se apoya en dos razones. La primera es que una deficiente educación es un factor crucial de la consolidación y arraigo de la inmadurez y mediocridad, si por 'educación' se entiende lo que cada persona y sociedad han hecho de sí mismas con las cartas (genéticas, ambientales, personales, etc.) con que ha jugado en la vida. La segunda es que, si bien la educación es una hipótesis, no se otra alternativa mejor para alumbrar mejores seres humanos y sociedades que ella.

Ahora bien, nuestra educación de tercera división se apoya en la "Pedagogía de la gallina" (Herrán, 2022), basada en el aprendizaje significativo y relevante de saberes disciplinares y competencias. Con ella no es posible volar, puesto que sólo se centra en las células y músculos de una sola ala. La otra ala tiene más que ver con la educación para una vida más consciente, para la cual es básico un ego lo más controlado y reducido posible. No hay que olvidar que altos niveles de conciencia son compatibles con altas cotas de ego (Herrán,

1998) y que, desde el ego, todo lo que se piense y se realice estará mal.

Hemos dicho más veces que lo propio del ser humano plenamente educador es volar. De ahí la importancia de darse cuenta tanto de lo que puede posibilitar ese vuelo como de lo que lo lastra, para poder desplegar una vida más plena y comprometida con la posible evolución humana, tanto propia como de la sociedad. Un lastre invisible o un cabo atado al suelo que impide la elevación del globo de nuestra educación y de nuestra sociedad es el problema de la inmadurez y la mediocridad social y personal.

Hoy los perfiles inmaduros son abundantes y fomentados por una sociedad que, más que "abierta" (Popper, 1982), es 'hiperabierta'. A sus intersticios pueden adaptarse con tareas o profesiones basadas en la necesidad o la estupidez y en las que pueden hasta brillar, porque la sociedad parcialmente idiotizada lo demanda y valora, al confundir cuestiones tan básicas como popularidad y relevancia o demanda y necesidad. Los estúpidos que viven de su imbecilidad se apoyan y sacan partido de su inmadurez porque la sociedad alineada los necesita y reclama. Los 'éxitos' sociales de estos individuos no borran el problema de fondo, que tiene una doble lectura, a la vez personal y social: por un lado, la entrega a fondo perdido de energía, indisciplina, tontería y creatividad, a cambio de una evolución personal o educativa hipotecada. La segunda es una personalidad no proclive a su propia educación, y cuyas manifestaciones sociales pueden ser muy negativas, por ejemplo, nutriendo la "democracia de masas" denunciada por Ortega y Gasset (1930). Lo normal también es que, si se vive suficientes años y la conciencia lo permite, pueda posibilitarse un cambio radical, para el que nunca es tarde.

En general, los medios de comunicación no ayudan mucho a superar la inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad. De hecho, diríase que algunos ya han dimitido de la decencia y se han entregado al sesgo, el sectarismo y el fanatismo encubierto como normalidad. Y otros también han renunciado a ser, además, ‘medios de educación’ (Herrán, 2005). Nos preguntamos si, en una sociedad que anhele y se esfuerce para ser madura, consciente y evolucionada, la máxima aspiración de sus medios de comunicación puede ser sólo informar, vender e influir. Una respuesta es que la pregunta está mal formulada, porque esa expectativa no parece existir en la formación inicial y continua de sus profesionales. En esto, las Ciencias de la Información concomitan con las Ciencias de la Educación. Sin la presencia en los medios de un factor educativo transversal y radical, fundamentado y planificado desde una eventual Pedagogía radical e inclusiva (o equivalente) y en una educación con base en el ego y la conciencia, una gran parte de ellos favorecerá mediocridad.

Hoy los medios son particularmente útiles a los ignorantes vocacionales, militantes, los más mediocres entre nosotros, porque carecen de pudor y de decencia. De seguir así, de su mano: “Llegará un día en que se prohibirá pensar a los inteligentes para que no se molesten los imbéciles” (Cabrera, 2024). La sociedad real se ha convertido en un extraño cóctel (alcohólico, opiáceo, narcotizante) en el que la mediocridad es un ingrediente básico que hasta cotiza en bolsa. El brebaje entra en los hogares cada día a través de modelos nefastos carentes de toda virtud. Por ejemplo, una mayoría de políticos mediocres cuyo interés básico y terminal es su situación de privilegio, periodistas sectarios a quienes ‘la verdad’ no les interesa en absoluto o presentadores vulgares que lideran a masas cada vez más alejadas de su propia educación. A estos sí se les da pábulo y espacios televisivos en horarios privilegiados en la *res*

pública, perdiendo toneladas de oportunidades de mejorar la sociedad a través de una educación social más profesional y responsable, eventualmente orientable como “educación de la humanidad” (Herrán, 2009).

En ocasiones viendo TV o en una agradable charla con amigos, nos quejamos de los problemas de nuestra sociedad y de la humanidad. Sin embargo, lo verdaderamente sorprendente es que no estemos peor. Deducimos que puede que empeoremos. Margen, hay. Es más que previsible que el problema contextual, social y personal, se agrave con la más que posible solución del problema energético global por la generalización de la fusión nuclear. Nunca será más necesaria que en ese momento histórico la educación. Se corre el peligro de que la educación no pueda frenar, en esas circunstancias aparentemente favorables de mayor libertad con menos responsabilidad social-, la inmadurez aprendida y voluntariamente creciente, porque se potencie el ocio y se eluda el trabajo y otras responsabilidades sociales que requieren formación, esfuerzo y sacrificio. En el transcurso hasta llegar al hito, la inteligencia artificial, que cada vez con mayor claridad satura el progreso, podría ayudar poco, por depender de la educación del ser humano y por poder jugar en contra de la recuperación de la conciencia, la madurez o la cordura. Esta es la opinión de Mitchell (2024), para quien el avance imparable de la inteligencia artificial puede consolidar la mediocridad y hacernos más tolerantes con ella, aunque por el camino se desplieguen formas y posibilidades cada vez más atractivas y eficaces.

El camino de la libertad y el de la educación es el mismo. Hacer camino al andar (Machado, 1998) sin brújula ni orientación puede ser una práctica peligrosa. La bitácora es la *aleteia* o búsqueda de la verdad (*aleteia*, *αλήθεια*, ‘*alétheia*’ es una palabra del griego antiguo. Literalmente significa ‘sin ocultamiento’. Se identifica con ‘verdad’ o ‘realidad’). La libertad y la educación apuntan,

en primera instancia, a una lucha contra la resignación y el conformismo que conduce a la autenticidad. Se requiere ir más allá de la identificación tribal y del *ismo*.

Si bien la razón tribal es mediocre *per se*, no hay garantías de que llegar a ser uno mismo no pueda ser peor o más dañino que ella. Por eso parece conveniente incluir una cautela en el camino: que por encima y por debajo de la mediocridad hay posibilidades infinitas. Esto significa que la cuestión principal no es el precio que haya que pagar por llegar a ser uno mismo (Nietzsche, 1972, 2018), sino la conciencia o el ego al que ese logro puede aproximarnos. En efecto, las implicaciones pueden ser maravillosas o nefastas, no sólo para sí, sino para los de dentro y los de fuera del sistema de pertenencia. Esta posibilidad anima a redefinir la educación o la libertad como vector evolutivo que transcurre del ego a la conciencia. Ahora bien, si la brújula de la *aleteia* sigue funcionando, la autenticidad final trasciende el ego y la conciencia, pues ni siquiera la conciencia es suficiente (Herrán, 2023b). Definitivamente, la educación, en su comprensión sublime y real, va más allá de cualquier yo o nosotros y de todo contexto exterior o interior, pues trasciende la existencia. En el transcurso, es un imperativo pedagógico fortalecer y enraizar un interior siempre debilitable por el ego personal y social. Sin raíces largas y fuertes, ningún árbol puede ser alto, o será frágil, o no será.

Referencias Bibliográficas

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Baños, P. (2023). Creamos a gente frustrada y sin salida. Coronel Pedro Baños sobre la educación y el mundo laboral. *The wild project*. <https://youtube.com/watch?v=TR8ey1u8nVQ&si=zadPkTQeYBOzkyEu>
- Baron-Cohen, S. (2011). *The science of evil: On empathy and the origins of cruelty*. Basic Books.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00163-000>
- Blay, A. (2006). *Ser. Índigo*.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Cabrera (2024). *El Doctor Cabrera: "Llegará el día que se prohibirá pensar a los inteligentes" #noticias #españa*. <https://www.youtube.com/watch?v=eJsvyUrMnf0>
- 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://lafacultadinvisible.com/valoraciones-de-la-educacion-pisa-2022-y-ruta-de-accion-lfi-2024/>
- Franz, M.-L. von (2006). *El puer aeternus*. Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. <https://asantelim.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Herrán, A. de la (2005). Seis Retos Éticos para los Medios de Comunicación. *Ética@net*. Centro UNESCO (Universidad de

- Granada) (5). <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Herrán, A. de la (2009). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis* (pp. 177-198). La Llave.
 - Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
 - Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
 - Herrán, A. de la (2023a). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <http://hdl.handle.net/10486/714559>
 - Herrán, A. de la (2023b). ¿Mas allá de la educación basada en la conciencia? *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(4), 99–109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956>
 - Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitat.
 - Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Educ. Rev.* <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
 - Huxley, A. (1932). *Brave new world*. Chatto & Windus.
 - Ingenieros, J. (1913). *El hombre mediocre. Ensayo de psicología y moral*. Renacimiento. <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Lecturas%20tempranas/Jose%20Ingenieros%20-%20El%20hombre%20mediocre.pdf>
 - Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Isegoría* (25), 287–291. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/595>
 - Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674272316>
 - Kiley, D. (1983). *The Peter Pan syndrome: Men who have never grown up*. Dodd Mead.
 - Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. Norton.
 - Machado, A. (1998). *Campos de Castilla*. Biblioteca Nueva.
 - Maslow, A. H. (1985). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Kairós.
 - Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida Nueva* (1590-91), 27-66. <https://escuelafeliz.org/wp-content/uploads/2022/12/W-La-Iluminacion-es-la-Espiritualidad-2-Anthony-de-Mello.pdf>
 - Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
 - Mitchell, M. (2024). *Inteligencia artificial: guía para seres pensantes*. Capitán Swing.
 - Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Alianza.

- Nietzsche, F. (2018). *Más allá del bien y del mal*. Mestas.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Espasa-Calpe.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen eighty-four*. Penguin.
- Pérez-Reverte, A. (2015). El valor educativo de la literatura. *El País*, 29 de octubre. https://elpais.com/cultura/2015/10/29/actualidad/1446138198_858225.html
- Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Popper, K. R. (1982). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós Ibérica.
- Quintero, J. (2012). *El loco soy yo*. 22 de abril. <https://theconversation.com/jesus-quintero-y-la-filosofia-de-la-ignorancia-191833>
- Rojas, E. (1990). Indicadores de madurez de la personalidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo* (23), 1-14. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/3654/1/Cuaderno023.pdf> <http://dadun.unav.edu/handle/10171/3654>
- Rojas, E. (2012). *El hombre light: La importancia de una vida con valores*. Espasa.
- Sowell, T. (2003). *Inside american education*. Free Press.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled--and more miserable than ever before*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03940-000>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock. <https://web.mit.edu/allanmc/www/winnicott1.pdf>