

Herrán, A. de la (1998). La Duda como Principio de Enseñanza. *Tendencias Pedagógicas. Número Extraordinario: "la Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea"* (Vol. 1), 109-118.

La Duda como Principio de Enseñanza

Agustín de la Herrán

INTRODUCCIÓN

Los profesores en general comprenden bien la necesidad y conveniencia de prepararse como maestros y maestras reflexivos y autocríticos, capaces de inquirir sobre el fundamento y el sentido de su práctica, e investigar sobre ella. Probablemente, dentro de este complejo ejercicio que se les demanda, la práctica de la duda ocupa un lugar fundamental, en tanto que proceso del que depende la flexibilidad y el cambio de sus decisiones.

Pero la importancia del hecho no se detiene en su propio aprendizaje. La duda será necesaria cuando enseñen realmente. ¿Cómo, si no, van a favorecer estilos de pensamiento críticos y creativos en sus alumnos? Una enseñanza falta de duda es adoctrinante en alguna medida. El adoctrinamiento tiene grados, pero la duda, también.

En consecuencia, parece del máximo interés que, tanto profesores como toda la sociedad educadora, reflexionen sobre este proceso cognoscitivo íntimo y básico, y tomen conciencia de él como posible plataforma de perfeccionamiento.

PERTINENCIA

Ante el mare magnum del incipiente siglo XXI, protagonizado por las certidumbres (científicas, sociales, políticas...) más satisfactorias, la propuesta de un principio de duda para la enseñanza podría calificarse, bien muy oportuna, bien un sin sentido. Sin embargo, no es esta coyuntura social la que motiva este desarrollo, que parte de ella, cuanto un análisis de la más íntima naturaleza del saber humano y sus consecuencias para la reflexión y la enseñanza.

DUDA Y CONOCIMIENTO

Si el conocimiento tiene alguna característica definitoria es su absoluta falibilidad, tanto mayor cuanto más complejo se hace. Con otras palabras: "todo conocimiento (o casi todo) es dudoso"¹ (B. Russell, 1992, p. 501). Por tanto, mientras consideramos la duda

¹ M. Gardner (1987) aborda la afirmación de Russell: "Todo conocimiento es dudoso" (p. 73) desde el punto de vista de la paradoja, que no interesa aquí.

como uno de los más fiables soportes del saber, es adecuado deducir que la inmovilidad del conocimiento promovida por apegos, identificaciones, etc. es opuesta, a priori, a la estimulación, orientación, desarrollo y comunicación de ese saber.

Por tanto, como primera medida, la enseñanza, que desarrolla la dialéctica del saber y la comunicación, debería ser congruente con aquella naturaleza. Seguidamente, habría de ocuparse, expresamente, de aquellos procedimientos capaces de promover la evolución del propio conocimiento. La duda es, de hecho, una fuente de motivación natural y deseable, precisa incluso, para que la inquietud por el saber llame a más inquietud hacia el buen uso de la razón. "Duda y estudiarás", dice un sabio refrán cubano.

Plantearse la posibilidad de evolucionar desde el conocimiento supone básicamente dos cuestiones, en forma de dos posibilidades:

- a) La de conocer desde uno mismo, apoyándose en el hecho de que se desconoce mucho y que lo que se cree conocer es mejorable; para lo cual nada mejor que la *práctica de la duda*, al estilo de L. Wittgenstein (1996), quien en unas viejas notas dejó escrito: "He de sumergirme siempre, una y otra vez, en el agua de la duda" (p. 49).
- b) La de mejorar (ser mejores), tanto individual como colectiva y socialmente, más allá de lo que los cánones simples de la sociedad de bienestar y consumo nos proponen.

Para ello y entre otras cosas, el ser humano debe aprender a optar, optar exige conocer, conocer exige razonar, y ¿cuándo el razonamiento no exige el planteamiento de una duda? Por ello es tan importante inducir y estimular en los estudiantes (más, si se trata de profesores en formación) su capacidad de dudar, que les es propia y caracteriza su condición humana.

Lo contrario, que es pauta de procedimientos habituales, sería favorecer el suministro y el afianzamiento de contenidos que, lazados con otros sesgados y motivados por quietudes o identificaciones parciales, se tomarían como verdaderos, induciendo más probablemente al error.

ALGUNOS PRECEDENTES EUROPEOS

No ha de confundirse el contenido de este principio de enseñanza con las posturas de I. Kant y R. Descartes: "Los principios sapere aude y de omnibus est dubitandum -"atrévete a usar tu sensatez" y "hay que dudar de todo"- eran característicos de la actitud que permitía y promovía la capacidad de decir "no" (E. Fromm, 1987, pp. 17, 18).

Aquellas pautas, podrían ser valiosas, pero, asumidas sin otra perspectiva mayor, oscilaban de uno a otro polo de la decisión dual de turno, o preparaban para hacerlo, desde una disposición básicamente defensiva. Al respecto, recordemos a H. Poincaré quien afirmaba que: "Dudar de todo y creerlo todo son dos soluciones igualmente cómodas; tanto una como otra nos eximen de reflexionar".

La duda fue un fundamento metodológico en los principales movimientos ideológicos en la Europa del siglo XVIII:

Eclecticismo, escepticismo, criticismo y reformismo fueron las notas dominantes del pensamiento europeo que se encaminaban hacia una verdadera modernidad, buscando certeza en el conocimiento adquirido por vía experimental.

Estas cuatro formas de pensamiento utilizaron la duda como método. El ecléctico lo hace acumulando saberes vengan de donde vengan; el escéptico, rechazando los argumentos de autoridad y creando un ámbito donde la experiencia muestre las leyes matemáticas o geométricas por las que se rige el universo mundo; el crítico, tanteando soluciones que hagan viable una opción nueva, la única indiscutible. Y el reformador, asumiendo como válido sólo lo que, una vez puesto a prueba, se revela de súbito como dueño de la decisión, como verdaderamente genial (M. Alonso Baquer, 1994, p. 6).

El legado histórico de tales conceptualizaciones cartesianas, kantianas y europeas (1700-1840, aproximadamente), condiciona lo que se entiende por la educación y la formación del profesorado de nuestros días. Hoy podríamos reflexionar, con nuestros futuros docentes, sobre la duda escéptica de los ilustrados, la duda crítica de los prerrománticos, la duda ecléctica de los novatores y la duda reformista de los neohumanistas. Sin embargo, podemos sintetizarlas en la posibilidad de desarrollo del conocimiento. De hecho, los científicos del XVIII y los expertos en ciencias humanas de entonces, siempre sugirieron la necesidad de aprender a dudar, especialmente de todo cuanto estaba más allá de las ciencias experimentales, que se suponían bien asentadas sobre la duda, en tanto que científicas.

Hoy, paradójicamente, es posible encontrarse con posiciones más estáticas, relativas a cuestiones y actitudes, hacia las que los medios de comunicación y la misma educación atraen la atención, con escaso estímulo para el desarrollo del conocimiento. E incluso hoy aún es raro el profesor que se sabe capaz de dar forma didáctica al contenido de las palabras de I. Kant (1989), crítico y universal, quien se atrevió a dudar de dos de las instituciones más difícilmente modificables de entonces: la religión y la legislación. El ilustre profesor de Königsberg argumentaba hace doscientos años lo que, para muchos, podría ser un contenido de actualidad:

Nuestra época es, de modo muy especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir respeto sincero, respeto que la razón sólo concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre (p. 9, nota de Kant).

DUDA Y EGO DOCENTE

Pese a la fertilidad que en la actual formación de profesores han producido estos esfuerzos, proponemos aquí un salto de mayor amplitud. Esto es: más allá de la duda por la duda, de la duda como objetivo de procedimiento, de la duda como sistema defensivo o protección amorfa y, por supuesto, de la duda como apego, pretender su redefinición como principio esencial de enseñanza e investigación didáctica. Tal es como decir que, en vez de utilizarse mucho en la formación de los profesores, se utilice bien. Porque a veces puede suceder que, percibiendo una meta más amplia o lejana, se desarrollen más armónicamente otros propósitos menores, ganando paradójicamente desde ellos visión de conjunto.

¿Cómo puede enfocar este quehacer el profesor? Principalmente, proponiendo como motivo de duda aquellas manifestaciones del comportamiento y conocimiento que forman parte del repertorio habitual del ego docente. A saber:

- a) Directamente: dependencias, seguridades, adherencias, apegos, identificaciones, etc.
- b) Como consecuencia de ello: reiteraciones, predisposiciones, prejuicios, dificultad para percibir los propios errores, dificultad para rectificar ante sí y los demás, dificultad para desaprender o desidentificarse de los propios objetos de apego y aproximarse, converger y cooperar con personas o instituciones de opciones diferentes a la propia, dificultad de

aprendizaje de los contenidos propios de otras opciones, creencia en que se está en la opción verdadera y que son los demás los que están en un error, envanecimiento, obcecación, humildad disminuida, razonamiento parcial, etc.

A la vista de tales comportamientos, me parece relevante concluir con tres consideraciones:

a) La primera, que es fundamental que el ego del profesor, desde su ausencia de duda, no condicione el sentido intrínsecamente respetuoso (insesgado y generoso con la motivación crítica de sus alumnos) que, como requisito, reúne la buena enseñanza.

b) La segunda, que la corrección más válida de tal repertorio de manifestaciones del ego docente vendría definida por una triple vía:

1) La adherencia a apegos menos absorbentes o inductores de dependencia.

2) La identificación con la ausencia de apego o no parcialidad.

3) El cambio de sistema de coordenadas a otro de orden superior, capaz de englobar opciones o decisiones parciales distintas, sin contradecirlas (evolución humana, universalidad, etc.).

c) Existen muchos profesores refugiados (o asegurados) en la relativa pobreza o *riqueza* de su práctica. En muchas ocasiones, estos docentes son profesionales bien preparados inicialmente. Es importante, en consecuencia, advertir que la formación de los profesores y profesoras no sólo radica en su preparación y en sus conocimientos técnicos adquiridos, en los mejores casos, en su carrera docente. A la postre, podría ser tanto o más decisivo enseñar a los futuros maestros a *desempeorarse*. El necesario proceso de *desaprendizaje para el desempeño* que ello requiere, desde luego pasa por la duda, orientada al análisis de su ego profesional, entendido como *forma de pensar y de sentir*, a caballo entre su personalidad, su ética y esta misma formación.

Para ello, más que dudar de todo o aplicar la duda a todo, como si se tratara de un molde o proponía I. Kant (1989), sería importante aprender a razonar, sin dejar de la mano a la duda. Porque hacerlo podría favorecer la desembocadura en situaciones de dependencia, preeminente quietud o falta de libre aprendizaje.

Y un último apunte: razonar de la mano de la duda no es *tender a complicar las cosas*, ni en cuanto a su razón ni en cuanto a su expresión. Es, más bien, resistirse a la segura invalidez del *quietismo* y de la simplificación. Porque cuando la duda se articula bien y mueve los desarrollos del conocimiento, está siguiendo la vía natural. Afirmaba Simón Rodríguez, un maestro de Simón Bolívar, que es propio de los hombres sensatos la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben (D. Prieto Castillo, 1999, p. 4, adaptado). Esto ilustra bien el hecho de que muchas veces es el *oscurecimiento egótico* y profundamente infantil lo que enturbia las cosas. Algo que muy poco tiene que ver con lo que planteamos.

PROPUESTA DE CAMBIO DE CONCEPCIÓN

Desde este posible principio de enseñanza para la evolución personal proponemos unos cambios de concepción:

- a) Del "Actúo, luego soy", de Maine de Biran (en T. Deshimaru, y P. Chauchard, 1993, p. 35) a un previo: "Existo, luego he de (aprender a) dudar".
- b) Del "Pienso, luego existo", de Descartes, a un "Dudo, luego pienso" o, como propone K. Sekida (1995): "Reconozco mi pensamiento, luego sé que soy" (p. 201).
- c) En segundo, la compleción de la famosa sentencia de Goethe: "Con el conocimiento se acrecientan las dudas", con un: "La duda asegura un conocimiento autónomo" o "Sin duda, no hay crecimiento interior". Todo dependerá de para qué se dude, de cómo se dude y de si se duda bien. Después, el conocimiento engendrará más y mejor conocimiento, y por ello se dudará mejor.

IMPULSOS CONTRARIOS

Una virtual didáctica de la duda tiene, al menos, dos impulsos o dificultades contrarias a su desarrollo:

a) Semántica: El diccionario de la Real Academia de la Lengua recoge acepciones tintadas de negatividad, al asociarse a conceptos como perplejidad, indecisión, titubeo, desconfianza y poca credibilidad (RAE, 1994, p. 781, adaptado), que parecen representar actitudes determinadas por dos características:

- 1) Aparecer como consecuencias de estados de ánimo.
- 2) No mostrarse como disposiciones de la inteligencia, relativamente superiores a la seguridad emotivo cognitiva.

b) Social: Desde los marcos institucionales (incluido el educativo), parece que la tendencia es a favorecer la creación de marcos de quietudes estables y ausencia total de dudas, desde "ismos" (institucionales o personales) generadores de programas mentales y sistemas de apegos, para los que la duda es el virus de su lógica dual. Quizá convenga recordar al Nobel R. Eucken (1925), cuando decía que: "Únicamente los caracteres mediocres dominan fácilmente la duda y la rechazan como monstruosa" (p. 264).

DUDA Y CAMBIO COGNOSCITIVO

Desde nuestro enfoque, la duda no sólo permite reconstruir el conocimiento y la experiencia, sino cementar la estructura del pensamiento productivo. Esta reorganización experimental se compone de dos momentos básicos:

- a) El abandono de apegos o identificaciones actuales.
- b) La búsqueda de nuevos motivos de identificación o apego.

La naturaleza de las nuevas identificaciones, así como la flexibilidad de la nueva adherencia, determinará si, con la construcción, además hay crecimiento significativo o no lo hay.

La duda se acompaña normalmente con sensación de incomodidad, por el emprendimiento de nuevos procesos de adaptación intelectual, siempre más esforzados, y

las consiguientes resistencias reactivas al cambio: pereza, inercia cognitiva (tendencia a continuar con los mismos apegos), etc. Un ejemplo que ilustra lo anterior viene dado desde la apreciación del psiquiatra M.H. Erickson (1986), quien calificaba esta tendencia como *tentación*, justificable desde la quietud, en tanto que: "Todos aceptamos enseguida cualquier explicación simplista que nos absuelva de pensar" (p. 172).

REQUISITOS DE APLICACIÓN

Por ello, a la hora de aplicar este principio de enseñanza, es requisito comunicar dos ideas básicas:

- a) Que el tránsito desde la quietud hacia la duda puede entenderse, no sólo como un resultado del estado de ánimo radicado en la incertidumbre, o como un impedimento para continuar cómodamente apoltronado, sino como la condición sine qua non para desarrollar un razonamiento original y creativo, crítico y riguroso, orientado por un eje dotado de sentido, común a todos ellos: la posibilidad de evolución interior desde el conocimiento.
- b) Que esa repercusión evolucionista requiere la inversión de un empleo vigoroso del ánimo, en un esfuerzo para el que se precisa autodisciplina, serenidad, constancia y conciencia. Desde una perspectiva parecida, ya lo observó Aristóteles, como requisito de conocimiento, no precisamente fácil, y, antes que él, el "genio irónico de Sócrates, quien, induciendo a sus discípulos a la busca de la verdad a través de las sombras de la duda, habló de dolor de parturientes" (V. García Hoz, 1946, p. 412).

CAUSAS DE DESATENCIÓN

Aunque la posibilidad de dudar sea inherente a la capacidad de conocer del ser humano y, a priori, no haya nada más propio y asequible a la enseñanza, los profesores de cualquier nivel educativo suelen no atenderla expresamente, debido, entre otros, a cinco puntos básicos:

- a) Los cuestionarios ministeriales o diseños curriculares prescriptivos de la Administración educativa correspondiente no expresan tal posibilidad de un modo manifiesto. A mi juicio, no es neutral no hacerlo. Como hemos analizado, es profundamente contradictorio con la formación y el desarrollo autónomo del conocimiento. Eso sí, socialmente es mucho más cómoda su omisión, y, en gran medida, esencial para la homeostasis del sistema.
- b) La comunicación de la duda se entiende contradictoria con la transmisión de contenidos finiquitos, longitudinales y transversales, sobre los que se desarrollan los objetivos de enseñanza. Una propuesta curricular desarrollada sobre *conocimientos* acogería la duda como sillar estructural de ellos. En cambio, dirigida sobre contenidos el planteamiento resulta más problemático.
- c) Dudar supone desatar, desapegar conocimientos, pero no anclarlos, adherirlos a contenidos determinables, en cuanto a su índole y al tiempo, con lo que el profesor puede entender que escapan a su control o evaluación. La evaluación no podría plantearse como se desarrolla habitualmente. Más bien, debería ser una evaluación *antisumativa*. A saber, dispuesta para ser desarrollada desde, y no hasta, la comunicación de inquietud por el

conocimiento, la curiosidad por conocer o el deseo de saber. En este sentido, podría ser coherente que cada profesor evaluase, no sólo los aprendizajes provenientes de su enseñanza, sino también los debidos a las enseñanzas de otros profesores anteriores. Y también podría ser lógico proceder a realizar evaluaciones tardías. Es decir, observaciones o comprobaciones del proceso de aprendizaje mucho después de haber tenido lugar la comunicación didáctica. A mi juicio, una comunicación didáctica es exitosa, si el interés por el conocimiento comunicado comienza o continúa, una vez terminada la enseñanza. Y puede tenerse como fértil, si un mes, un año o diez años después continúa repercutiendo en aprendizajes, debidos a ella. Evidentemente, el elemento a evaluar según este procedimiento, en ningún caso sería el alumno, sino la didáctica del docente y el docente como didacta.

d) Comunicar duda ha de responder, previamente, a un sentido al que la misma se oriente, y no está claro cuál pueda ser éste, ni existe una fundamentación que lo esclarezca. Al respecto, sería completamente preciso, a mi parecer, el desarrollo de un nuevo tema transversal de temas transversales, cuya denominación podría ser “La evolución humana”, en el que, fundamentalmente, se comunicara a los alumnos, de manera adecuada a su edad, que individual y socialmente se puede evolucionar. Y que evolucionar consiste en madurar interiormente, lo que suele ir unido a la autonomía, o sea, a la menor dependencia, al menor apego, etc., para lo cual, probablemente, no hay camino más propio que el ejercicio de la duda.

e) En consecuencia, no se forma a los docentes para tal conocimiento. El docente necesario para esta enseñanza-aprendizaje es el que, como cualidades necesarias, podría considerarse crítico, reflexivo, indagador, etc. Y como condiciones suficientes, no habría de ser parcial en su razonamiento, ni prejuicioso, ni excesivamente seguro de estar en lo cierto en casi nada, etc., de modo que, mediante su ejemplaridad, pudiera comunicar al alumno la valiosa enseñanza del fundamento del buen razonar o del pensar bien.

CONSECUENCIA Y OBJECIÓN

Si la enseñanza, como proceso didáctico, puede entenderse como la comunicación de más inquietud por el conocimiento que conocimientos finiquitos, y la didáctica es, precisamente, el arte de enseñar, la comunicación didáctica podría ser entendida como *arte de enseñar a aprender dudar*. En este sentido hacemos nuestra la reflexión de J. Ortega y Gasset: “Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñes”. Entendiendo por *dudar*, en este contexto, adaptar conocimientos para interiorizarse y mejorar, o sea, reflexionar e inquirir con sentido de evolución personal.

En función de ello habría que colocar los contenidos de enseñanza, y no al revés. De modo que la actitud de duda, como necesidad de saber y componente efectivo del aprendizaje, los preceda, y una duda mejor y más compleja, entendida como posibilidad para continuar conociendo, los suceda. Al hilo de ello, puede ser pertinente mencionar esta reflexión elemental de P. N. Gruznev, recogida en un texto de G. S. Kostiuk (1986):

P. N. Gruznev ha subrayado que "a menudo la enseñanza está a tal nivel que, en vez de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectivas, en realidad las sofoca". Esto ocurre cuando se aplican métodos de enseñanza equivocados, cuando prevalece el dogmatismo y el formalismo (p. 47).

Podría objetarse que una enseñanza centrada en el profesor, y por lo tanto egocéntrica, comunicaría más rápida y acertadamente contenidos valiosos. Desde el punto de vista de su reproducción o incluso de ciertas formas de valorar el rendimiento, puede ser ésta una

forma válida de instruir. Pero el docente reflexivo va más lejos, y desarrolla su comunicación tomando como centro de gravedad el pensamiento del alumno. Contemplado desde este sistema de referencia, aprender desde la duda es poner en crisis las viejas concepciones y formar nuevas categorías de pensamiento; o sea, crear razón. Y aprender a relacionar y a poner nombres a las cosas nunca puede radicar en el suministro docente, ni en la prisa, como diría J.A. Komensky. Por tanto, la didáctica que enseña a pensar, enseña a la vez a dudar, para que el conocimiento inducido siga vivo y no nazca, sin crítica, para flor de un día o para la perennidad.

DUDA E INVESTIGACIÓN

El equilibrio que la duda puede proporcionar entre la tendencia homeostática y la capacidad de cambio del conocimiento, conduce espontáneamente al desarrollo de una actitud investigadora natural. Enseñar a dudar es enseñar a investigar, en lo que, para el aprendiz, puede ser de mayor valor para su vida.

Por lo que respecta a la investigación científica y didáctica, puede ser relevante señalar que, por el normal predominio de las tendencias homeostáticas (egóticas e institucionalizadas) del conocimiento, social y científicamente avaladas, lo infrecuente es el equilibrio en duda y en la no-parcialidad. A pesar de ello, parece objetivamente relevante señalar, primero, que toda actitud, proyecto y producción investigadora exenta de duda, probablemente esté condicionada por el sesgo, con independencia de su validez. Y segundo, que parece científicamente deseable pretender el rigor sobre cualquier otro propósito, y que ello conlleva, como afirmaba J. Dewey (1989), el ejercicio de la duda: "Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa" (p. 31).

Parece imprescindible señalar la estrecha relación entre la duda y la *relativización* del conocimiento, así como de todo tipo de conclusión analizada. Relativizar es lo contrario de identificarse con un maximalismo parcial, y a su vez es una característica del razonamiento científico, cuyos resultados más seguros son, como máximo, *probables*. Por esta aparente fiabilidad de la relativización, propia de los investigadores rigurosos, resulta significativo comprobar que, a su vez, es una característica muy relativa:

a) ¿Qué ocurre en el caso de un profesor, en el que la investigación (duda) y la enseñanza son casi simultáneas? Sobre todo para este profesional, la verdadera relativización del investigador (científico o profesor) se encuentra integrada en su comportamiento no investigador: su repertorio no verbal y sus manifestaciones silenciosas, su trasfondo expresivo, las cuestiones de detalle, su lenguaje expreso, sus procesos comprensivos, sus motivaciones y respuestas, sus procesos creativos más complejos.

b) Por otro lado, es paradójico que la duda campee en la mentalidad investigadora de manera selectiva. Es decir, que sea activa e implacable, según qué cuestiones o a qué ámbitos se refiera, y que, por el contrario, resulte indulgente e incluso ausente para otros contenidos. En la medida en que la duda y la relatividad del conocimiento son características del buen pensar, y no de determinadas actividades intelectuales o profesionales que con la razón se hagan, apelo a la *coherencia*, que tan claramente desarrolló Confucio (1969), como característica esencial de "virtud superior", para promover la formación de unos maestros a los que, si se les enseña a ser reflexivos, críticos, relativizadores y dudantes, lo sean siempre, o, sinceramente, lo sean.

DUDA Y CONCIENCIA

Dudar bien es saber sopesar sin prurito y con ánimo de evolución. Es decir, sobre provisionales estancias de conocimientos más y más complejos, abiertos y posiblemente convergentes. “Lo que se eleva, converge”, decía la famosa sentencia de P. Teilhard de Chardin. ¿Acaso no podría ser así mismo válido que lo que converge es porque previamente se ha elevado?

Como ya se ha mencionado, un enfoque de evolución del conocimiento sobre la duda podría asemejarse a la analogía geométrica de una espiral desarrollada *plectonémicamente* [sobre su eje], en la que, en cada una de sus vueltas, se ganaría en visión intelectual y en capacidad de reflexión, y cuya altura equivaldría a incremento o apertura de conciencia. Ese crecimiento (altura) podría identificarse funcionalmente a capacidad (casi ángulo) de visión intelectual; una cualidad que, sobre todo desde la *psicología transpersonal*, se ha asociado al desarrollo de la conciencia y, en sus más significativas expresiones, se ha entendido como indicio de aperturas (próximas a los eureka, kairós, insights, awareness, gestalten, etc.) del conocimiento.

Desde la práctica milenaria del zen se relaciona abiertamente la duda con la ampliación de la conciencia. Así, se dice: "Cuanto mayor es la duda, más grande es el despertar; cuanto menor es la duda, más pequeño es el despertar. Cuando no hay duda, no hay despertar" (Ch. Chen-Chi, 1961, p. 90). O sea, cuando no hay duda, no hay amanecer, no hay luz posible para el entendimiento. Si no hay luz, no hay juicio, y si éste no está presente, o hay prejuicios o electroencefalogramas planos.

Cuando se llega a un despertar considerable, empieza a perder sentido mantener las dudas como antes. Hasta ese momento, el problema fundamental de quien pretende evolucionar con la duda será creer que se ha llegado a esa cota, cuando no es así. Como afirma M. Gascón (1996), es importante saber desobedecer, atravesar la etapa del disentir, como han hecho los grandes maestros (acertados y coherentes) de la humanidad. Dudar bien requiere saber disentir, pretender ir más allá de lo aprendido, sospechar que lo que aún no se ha conocido es más valioso que lo que ya se sabe o nos han enseñado.

CONCLUSIÓN

Enseñar a dudar bien requiere, previamente, querer hacerlo, saber hacerlo, hacerlo, estar bien haciéndolo y "ser más" (perfeccionarse) haciéndolo. Cada maestro y maestra en formación y en ejercicio debe comenzar este proceso de enseñanza en sí mismos. No en vano, J. Krishnamurti recalca que la verdadera educación empezaba “educando al educador”. Sólo entonces se estará haciendo bueno el deseo de que la duda pueda ser considerada *principio de didáctica*. Comprender con objetividad la conveniencia de aprender a dudar, querer hacerlo y practicarlo con sosiego sobre el deseable hábito que ello pudiera proporcionar, equivale a saber aprovechar mejor la flexibilidad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alonso Baquer, M. (1994). *El Ejército español a finales del siglo XVIII*. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.
- Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969). *Los libros canónicos chinos*. Madrid: Clásicos Bergua.
- Chen-Chi, Ch. (1961). *La práctica del zen*. Buenos Aires: Editorial Central.
- Deshimaru, T., y Chauchard, P. (1993). *Zen y cerebro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, M.H. (1986). En S. Rosen, *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de M.H. Erickson*. Buenos Aires: Paidós.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro, editor.
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. (2ª edic.). Barcelona: Paidós Ibérica (e.o.: 1981).
- García Hoz, V. (1946). *Pedagogía de la lucha ascética* (3ª edic.). Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. México: Editorial Orión (e.o.: 1957).
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. (6ª edic.). Madrid: Alfaguara (e.o.:1978).
- Kostiuk, G.S. (1986). Algunos conceptos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. En A.R. Luria, A.N. Leontiev y L.S. Vigotsky, *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Real Academia Española (1994). *Diccionario de la lengua española*. (21ª edic.). Madrid: Espasa Calpe.
- Russell, B. (1992). *El conocimiento humano*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini (e.o.:1948).