



LA EDUCACIÓN: DIÁLOGO, CONVENCIMIENTO, CONSENSO

GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS (*)

RESUMEN. Se sintetiza la concepción de la relación educativa a modo de diálogo entre dos personas, presentando un proyecto de valoración de sí mismo y en consecuencia con el afán de construir, mediante un consenso en constante renovación, un espacio educativo libre y dinámico, localizando en la formación del caballero medieval y del cortesano renacentista momentos históricamente significativos para la pedagogía moderna, siendo la obra de Cervantes una de las más fascinantes ilustraciones literarias de esta problemática.

ABSTRACT. This article synthesizes the concept of the educational relation as a dialogue between two individuals, presenting a project of self-assessment and hence as a quest to build, by means of a consensus in consistent renewal, a free and dynamic space for education located in the preparation of a medieval knight and the Renaissance courtier in times of great historical significance for modern education. In this respect, Cervantes' oeuvre is one of the most fascinating literary illustrations of this problem.

Antes de abordar el objetivo principal de la educación, debemos preguntarnos por sus actores. Aunque, a nivel de lenguaje común, de experiencia cotidiana, se prueba que la educación siempre es única, distinta a las demás e irrepetible, siempre —como ya se ha dicho— educación «a la medida». La educación busca el consenso, no la imposición: es propuesta, no impuesta; es posibilidad, no necesidad; por ello entraña riesgo, pues la intención no basta y el proyecto no siempre puede realizarse. E indudablemente en la práctica, y en la denominada práctica educativa, se advierte la imposibilidad de una aplicación de la regla o de la consecuencialidad de una aplicación de la regla o la consecuencialidad

tipo $S \rightarrow R$ (estímulo \rightarrow respuesta), donde, si existe *a* necesariamente ha de existir *b*. ¿Cuál será entonces la forma de presentar la *acción* y el *agente* educativo en su resultado?

En educación se han señalado los peligros que pueden derivar de una presencia *ideológica* que no podría eliminarse, pues el individuo siempre tiene su propia *Weltanschauung*, resultado de tradiciones, de hábitos no siempre críticamente reconocidos o reconocibles, de compromisos sociopolíticos, recibidos a nivel más o menos consciente, de opiniones y adhesiones de carácter fideístico. Parece necesario *ideologizar* tales posturas, para conocer, del

(*) Universidad de Padua, Italia.

mejor modo, la claridad intelectual necesaria para una decisión operativa. Y todavía, deteniéndonos en este punto, se mantendría el riesgo de un individualismo *solipsístico* (cerrado en sí mismo, o, al menos, abierto al diálogo con otros en la base de mera «tolerancia») o *prevaricador* (si se quisiera instituir la singularidad con voluntad de potencia o de dominio: como sucede políticamente con la tiranía, socialmente con la llamada a la «fuerza», y pedagógicamente –y aquí interesa considerar este aspecto especialmente– con el llamamiento explícito a la *autoridad magistral*).

Resulta muy evidente que, de ésta y otras formas análogas, la relación educativa se presenta inevitablemente de manera *unidireccional*, de modo que la dependencia del otro del estudiante –o bien educando– no limita la autonomía, ni descuida, negándolo, el valor personal. Sin el adecuado reconocimiento de la otra «persona», ¿cómo hablar de educación? Si este valor constituye el *primum*, la lógica impone que la relación educativa reconozca y de esta forma construya un «espacio» –el «espacio educativo»– en el que se desarrolla mediante el diálogo, la comparación entre posiciones diversas, e incluso contrarias, que puede ofrecer un educador y un educando, un maestro y un estudiante, una tradición que quiere continuar y una exigencia de transformación e innovación.

Conviene que el hombre sepa emplear, para alcanzar este objetivo, palabras argumentativas, si existe el riesgo de ceder a posturas individuales y utilitaristas, hecho expuesto por la antigua sofística, a nivel práctico pero también teórico. También es posible que, por otra parte, con el actual conocimiento y empleo de las técnicas argumentativas, se sepa llegar a algunos resultados –especialmente en el ámbito político, comercial y publicitario– que lejos de ser interpretables en términos de «racionalidad», revelen más bien las posturas que

yo denomino *psicopedagógicas*, las de la llamada persuasión oculta.

Cierto es, existe una capacidad *manipuladora* de la palabra, así como de hacerla convergir hacia objetivos preestablecidos, claramente utilitarios. No olvidemos, en el campo de la pedagogía, o más explícitamente escolar, la fascinación que un maestro puede ejercer sobre sus alumnos: el estímulo emotivo y productivo de los resultados, a veces más eficaz que la rigurosa demostración de un teorema matemático. Y nuevamente, la persona, como no sólo es *logos* (racionalidad lógico-discursiva), tampoco es *eros* (emotividad, afectividad, etc.). Para ella, se emplea el criterio *et-et*. Y ello precisa proceder no por la vía de la argumentación *persuasiva*, sino por la del *convencimiento*, de modo que la argumentación, aunque no basada en la razón, esté siempre en condiciones de mostrar la propia *racionalidad*, lo que significa que prevalezca la no contradicción. La razón del argumentar viene del destino de los procedimientos de tipo analógico, incluso cuando la analogía se convierte en metáfora o símbolo. Además, el signo lingüístico consiste en «algo» que *existe* en lugar de *otra cosa*, y que todavía no es *copia* sino *imagen*, con la consiguiente inevitabilidad de deber cumplir la investigación hermenéutica: interpretación.

La acción del convencimiento es pedagógicamente posible sólo si se arriesga a crear un «espacio educativo» en que puede tener lugar la comparación (también podrá haber al principio un enfrentamiento) entre el educador y el educando. Sin ese «espacio» no puede existir el autoritarismo de quien impone o transmite al otro, forzado sólo a recibir y a repetir; o si lo hay, la espontaneidad apela al dato «natural». No existe, en ninguna de las situaciones, ninguna forma de comparar y debatir posibles diferencias o divergencias: de opiniones, de teorizaciones, de *Weltanschauungen*.

También se observa en el educando una actitud de «inmadurez», perceptible en quien no es capaz de advertir la propia identidad personal, o en quien se encuentra en una posición de no-normalidad, a la que se refiere cierta psicología humanística. En esta situación, obviamente se impone un proceso previo de reeducación, o normalización, que podría precisar prestaciones de tipo claramente terapéutico. En condiciones de normalidad también es posible que la personalidad del educando, especialmente en ciertas fases del desarrollo biofisiológico, manifieste una clara oposición en los debates del educador, sin llegar a una radical oposición, y para considerar claramente positiva la diversidad de las posiciones; siempre vinculada al modo evidentemente personal en que cada cual considera el propio «valor».

Es evidente que el «espacio educativo» implica, en primer lugar, la posibilidad de testimoniar, por parte de los dos polos de la relación, educador y educando, al propio ser personal en su dimensión axiológica, lo que conduce al *respeto* y el *reconocimiento* de la dignidad personal, entre ambos. Es el fundamento —auténticamente personalístico— para las posteriores consideraciones. Para que el proyecto educativo encuentre después el adecuado *consenso*, será necesario estudiar los objetivos, los tipos de aplicación, los instrumentos empleados y las consecuencias que podrán derivar de ello: y esto conllevará nuevamente el debate, la comparación, la revisión crítica, los análisis histórico-empíricos y la disposición de las partes individuales *en un todo* (no ya *en el todo*)

Si el *consenso* que se desea alcanzar es el «escuchar» juntos y el «participar», éste debe ser el presupuesto de cualquier «pro-

yecto educativo», cuyos contenidos y metodologías procedimentales constituirán las «variables» condicionadas por las situaciones concretas existenciales y los múltiples itinerarios posibles.

Diálogo, convencimiento, consenso: de ahí la evidente pluralidad de actitudes, o, como se le suele llamar, el pluralismo cultural, que debe considerarse no desde el punto de vista de la antropología cultural, sino del de la pedagogía que vela por *lo que debe hacerse*, y para obtener siempre, precisamente, mayor consenso, convencimiento y diálogo.

De este modo el deber ser se cumple al ser: mediante el *posse*¹, retornando a la divisa renacentista del *esse-posse-velle*², «interiorizada» en la persona, que permite aprovechar el vínculo estructural entre presente y futuro, la existencia actual y la existencia como proyecto. La posibilidad de alcanzar objetivos se individualiza en el proceso del vivir y se traduce en un dinamismo *personal* que siempre lleva a la persona a responder mejor a su identidad: en ella se encuentra su personal *valor*. Y es una *identidad* no construida de manera indefinida: debe consolidarse y validarse continuamente y sobre todo prosperar como proyecto de vida, en que la responsabilidad humana se identifica con el compromiso educativo.

Es interesante observar la evolución de la cultura humanística desde su inicio medieval hasta la corte de la Europa renacentista. De la educación del gentilhomme de Montaigne, en que la cultura deviene sabiduría, la transición a la cultura de la Corte es fácil e inmediata, lo que no significa que desde el punto de vista cronológico pueda ser documentada. Conviene tomar, sin obviar la disposición temporal,

(1) N. del T.: del latín, poder.

(2) N. del T.: del latín, la divisa significa: ser-poder-querer (realización-potencia-voluntad), retomando tal vez la máxima de Epicteto: *Tu enim foelicitatis est posse quantum velis, sic magnitudinis velle quantum possis*, esto es: el más alto grado de felicidad consiste en poder lo que se quiere; y el de grandeza, en querer lo que se puede.

aquello que pertenece al desarrollo ideal de cada situación. Existe una cultura cortesana, que se desarrolla en los ambientes aristocráticos de los príncipes y sus señores, en Italia; de los soberanos, fuera de Italia.

Lo primero es indagar en la Edad Media, en la educación de la caballería que es uno de los aspectos concretos de la pedagogía medieval, por qué es la que más se aleja de la educación escolar, o si en la misma caballería se encuentra un fundamento de espiritualidad religiosa que asegure la validez y evidencie las prerrogativas. El nacimiento de la caballería está íntimamente relacionado con las formas de vida social y políticas propias del feudalismo medieval, así como con el principio regente de las conductas enérgicas, en ocasiones brutales, propias de la clase feudal. Y una vez más, la Iglesia interviene para disciplinar y corregir: la fuerza individual y el espíritu aventurero se consagran a las mayores empresas sociales, políticas y religiosas, que presenta la situación histórica, y son, por ejemplo, las batallas contra los musulmanes de España y las cruzadas. El caballero adquiere así una disciplina, refina la virtud del coraje, comprueba la necesidad de la obediencia a la ley, la generosidad, la buena fe, el altruismo, y emplea su propia fuerza para defender a los débiles o proteger a las mujeres.

Si al principio el orgullo, el amor al duelo, el desprecio a los inferiores, la violencia y la crueldad para con los vencidos parecen conceder el auténtico «valor», llevar una vestimenta cada vez más refinada, tener mayores relaciones sociales, el nuevo espíritu de un humanismo que se adelanta al futuro, llevan a transformar el ideal caballeresco en ideal cortés. El duelo se convierte en torneo, la obediencia en servicio a la dama, la generosidad, en el refinamiento y la elegancia, la gentileza en pasión amorosa, la vida libre y autónoma del caballero en vida social en la Corte y los castillos. De todo esto es prueba la literatura que se

hace narración y poesía lírica, o descripción refinada. Y las artes figurativas, en Italia y el extranjero, son los siguientes testimonios.

La educación caballeresca también se transforma: en un primer momento el caballero tenía que aprender el oficio de las armas, después el cabalgar y manejar diestramente la espada se convierten en ejercicios necesarios para los torneos, y por esta razón se preocupa no sólo por fortalecer su cuerpo, sino de que sus movimientos sean elegantes. Y si al principio el caballero no tenía necesidad de conocer la literatura, y mucho menos de leer y escribir, más tarde las exigencias de la vida de la Corte le conducen a la poesía y a cantar versos de amor a su dama.

Y en este punto podemos hablar en sentido propio de la existencia de un programa educativo de la caballería, con dos períodos distintos: educación del *paje*, de los siete a los 14 años; educación del *escudero*, de los 14 a 21. Se envía al niño de familia noble a la Corte o al castillo de uno de los principales feudatarios, se convierte en paje de la dama, aprende los servicios de la corte, la religión, las artes del trivio y música, y conoce las gestas de los valientes caballeros. Se hace escudero y pasa al servicio del señor: aprende las nociones del amor cortés (gentileza, generosidad, elegancia al hablar, canto y música), los instrumentos de la guerra (cabalgar, participar en torneos, manejo de armas, la caza común o cetrería). A los 21 años una ceremonia religiosa solemne —como una investidura— le arma caballero: se bendice su espada, jura amar a la Iglesia y sus hermanos, luchar contra los malvados, respetar al clero, proteger a las mujeres y los niños, defender su país y seguir el siguiente decálogo:

- creerás en todo lo que enseña la Iglesia y observarás todos sus preceptos;
- protegerás a la Iglesia;

- respetarás a los débiles y serás su defensor;
- amarás el país en que has nacido;
- no retrocederás ante el enemigo;
- lucharás contra los infieles;
- cumplirás con todos los deberes sociales, a menos que sean contrarios a la ley de Dios;
- no mentirás y te mantendrás fiel a la palabra dada;
- serás liberal y generoso con todos;
- defenderás la verdad y el bien frente a la injusticia y el mal.

Si el Renacimiento revive literariamente las obras de los escritores y poetas, el ideal caballeresco (basta recordar las reelaboraciones, de las *chansons de geste*³, del Orlando de Boiardo y el Ariosto) también es cierto que la vida de la Corte retoma ese tipo de educación, no sólo para el caballero o para el hombre que se dedica a las

armas, sino para aquellos que, viviendo en la Corte, deben demostrar dotes especiales y hacer gala de un comportamiento muy concreto.

Hablar de la vida de la Corte o de una cultura cortes equivale a afirmar, pasando por alto la propia naturaleza de las distintas Cortes, a los príncipes y señores o la monarquía. En la propia Italia y sus principados, se encuentran los príncipes más acogedores y mecenas, y en consecuencia con mayor disponibilidad ante los principios del Humanismo, y se desarrollan las Cortes más comprometidas con el oficio de las armas y la guerra.

Y desde esta perspectiva relativa a la extensión plurisecular de la cultura y la educación caballerescas, la lectura ofrecida por la novela de Miguel de Cervantes *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* se manifiesta, para el pedagogo contemporáneo, de penetrante actualidad.

(Traducción: Silvia Mantero)

(3) N. del T.: canciones de gesta, en francés en el original.

