

La pedagogía hermenéutica de Antonio Valleriani

Antonio Valleriani's hermeneutical pedagogy

Joaquín Esteban Ortega

e-mail: estebanortegajoaquin@gmail.com

Universidad de Valladolid, España

Resumen: El trabajo que presentamos tiene como objeto identificar el hilo conductor filosófico de corte hermenéutico que se encuentra en la labor pedagógica que realizó hace más de tres décadas el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani y todo su grupo de colaboración compuesto por maestros de escuelas infantiles en la ciudad italiana de Teramo perteneciente a la región del Abruzzo en Italia. Este objetivo intentará desarrollarse, en primer lugar, mediante la exposición y análisis de los planteamientos teóricos y filosóficos que animaban su propuesta. Para ello, además de resaltar la gran influencia que sobre ella tuvieron el pensamiento de Paul Ricoeur y de Hans Robert Jauss, destacaremos el peculiar tono narrativo y estético de su filosofía educativa; en segundo lugar, ofreceremos una referencia general sobre la repercusión práctica y pedagógica que se desprenden de dichos planteamientos. La estructura de la exposición se plantea en un triple momento: en primer lugar, se instalará genéricamente la propuesta de Valleriani en un marco retórico de pensamiento y de acción; en segundo lugar, haremos ver el potencial crítico para el ámbito educativo de su concepción trágica de la hermenéutica; y, finalmente, se pondrá en evidencia cómo la filosofía hermenéutico-narrativa que subyace en sus planteamientos se proyecta sobre la práctica pedagógica. Todo ello nos permitirá ratificar la relevancia del trabajo de Valleriani en el marco de relaciones entre la filosofía hermenéutica y la educación.

Palabras clave: Antonio Valleriani; educación; hermenéutica; narratividad; retórica; Teramo.

Abstract: The aim of this paper is to identify the hermeneutic philosophical thread that runs through the pedagogical work carried out more than three decades ago by the Italian teacher and professor Antonio Valleriani and his collaborative group of nursery school teachers in the Italian city of Teramo, in the Abruzzo region of Italy. This objective will be developed, first of all, through the exposition and analysis of the theoretical and philosophical approaches that animated his proposal. To this end, in addition to highlighting the great influence that the thought of Paul Ricoeur and Hans Robert Jauss had on her, we will emphasise the peculiar narrative and aesthetic tone of her educational philosophy; secondly, we will offer a general reference to the practical and pedagogical

repercussions of these approaches. The structure of the presentation is threefold: firstly, Valleriani's proposal will be generically installed in a rhetorical framework of thought and action; secondly, we will show the critical potential of his tragic conception of hermeneutics for the educational sphere; and, finally, we will highlight how the hermeneutic-narrative philosophy that underlies his approaches is projected onto pedagogical practice. All this will allow us to ratify the relevance of Valleriani's work in the framework of relations between hermeneutic philosophy and education.

Keywords: Antonio Valleriani; education; hermeneutics; narrativity; rhetoric; Teramo.

Recibido / Received: 2023-03-17

Aceptado / Accepted: 2024-06-25

1. Introducción

El trabajo que presentamos tiene como objeto identificar el hilo conductor filosófico de corte hermenéutico que se encuentra en la labor pedagógica que realizó hace más de tres décadas el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani¹ y todo su grupo de colaboración compuesto por maestros de escuelas infantiles en la ciudad italiana de Teramo perteneciente a la región del Abruzzo en Italia. Nuestro interés se centra en realizar una exposición introductoria de su propuesta y su pensamiento a la vez que una lectura.

A nuestro modo de ver el gran valor de esta experiencia educativa tiene que ver con haber surgido desde el principio de una aplicación inmediata en el aula. La pasión de Valleriani, que durante muchos años ejerció como director-presidente del V Círculo Pedagógico de Teramo, encontró un buen caldo de cultivo en la motivación de sus colaboradores que desde inicios de los años ochenta comenzaron a trabajar sobre el triple momento hermenéutico del que hablaremos más tarde. Desde ese momento se fue produciendo un inagotable acopio de material que de manera selectiva hemos podido ir viendo gracias a cuatro publicaciones en conjunto como son *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento* (1995), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico* (1997), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche* (1999) e *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia* (2001), al margen de todos los trabajos

¹ Antonio Valleriani nació el 29 de agosto de 1940 en Montorio (Italia). Se formó como profesor de la escuela básica y obtuvo la licenciatura de Filosofía y Ciencias Humanas. Los estudios secundarios los realizó en el *Istituto Magistrale* de Teramo donde se diploma como alumno *prediletto* de la mano del conocido pedagogo Mauro Laeng. Posteriormente se inscribe en Magisterio y se gradúa en Pedagogía en la ciudad de L'Aquila. Muy pronto gana tres concursos docentes como maestro de la escuela elemental, como director didáctico y como profesor de Filosofía. Desde 1967 a 1978 fue maestro de la enseñanza básica, y de 1979 a 2004 fue Director de Escuela y del Círculo Pedagógico de Teramo, que integraba varios centros educativos de la comarca. En ese marco es en el que pudo poner en práctica, a través de una didáctica operativa, sus planteamientos filosófico-hermenéuticos con un nutrido grupo de compañeros, colegas y colaboradores. Participó activamente en seminarios internacionales de filosofía educativa y en la Red de Hermenéutica Educativa (RIHE) dinamizada a tres bandas desde el impulso de docentes, filósofos e investigadores de México, Italia y España. Como se destaca en este trabajo este de la hermenéutica fue su gran hilo conductor teórico-pedagógico, sin embargo, estuvo muy influido por la hibridación del pensamiento barroco como aplicación conceptual general para el tiempo presente y para una aplicación más específica en una cultura educativa abierta, tolerante, postcolonial y posteurocéntrica. Falleció en el año 2009.

teóricos que Valleriani ha publicado en su vida como fundamento filosófico y como lectura reflexiva de los resultados de la propia dinámica pedagógica².

Como otros muchos en la actualidad, este programa de trabajo pedagógico intenta romper con los endurecimientos epistemológicos que proyectan sobre la metodología un discurso de cesura explícita entre teoría y praxis. Lo interesante en este caso es que la hermenéutica, como disciplina teórica, académica, filosófica o crítica no es la que ha ido a la escuela, sino que ha sido la escuela la que se ha encontrado con la hermenéutica. De un encuentro tan fructífero cabe señalar que se instauran espontáneamente nuevos horizontes pedagógicos que explicitan nuevos horizontes culturales y que reclaman la urgencia de transformar algunas cosas de gran relevancia. Valleriani tuvo claro que con su trabajo y el de sus colaboradores, publicado abiertamente, se ha conseguido demostrar que la simbiosis entre hermenéutica y educación hace posible otro modelo de escuela para el tiempo que nos toca vivir.

La estructura de nuestra exposición se plantea en un triple momento: en primer lugar, se instalará genéricamente la propuesta de Valleriani en un marco retórico de pensamiento y de acción; en segundo lugar, haremos ver el potencial crítico para el ámbito educativo de su concepción trágica de la hermenéutica; y, finalmente, se pondrá en evidencia cómo la filosofía hermenéutico-narrativa que subyace en sus planteamientos se proyecta sobre la práctica pedagógica.

2. Naturaleza retórica del discurso educativo

Cuando Platón abrió en Occidente el camino de la iluminación racional al unir de manera natural la *episteme*, el ser y la verdad estaba cerrando el ámbito de creatividad que encierran las sombras, la corporalidad y la experiencia. Sabemos que la historia ha reproducido de muchas maneras la estrategia de la luz para neutralizar, en la medida de lo posible, el desasosiego siempre implícito en lo contingente y connotativo. En un trabajo de 1993 titulado «Pedagogía, retórica ed ermeneutica» (Valleriani, 1993) que, probablemente sintetice muy apropiadamente el pensamiento de Valleriani, somos capaces de recorrer históricamente el carácter retórico de esa incomodidad humana de la contingencia cubriendo un arco que arranca significativamente con la tragedia griega y que culmina con los últimos desarrollos retóricos de la hermenéutica.

Si partimos con Valleriani del conocido *páthei máthos* (aprender mediante el padecer) propuesto por Esquilo en su *Agamenón* hemos de constatar que en el universo trágico la sabiduría tenía que ver fundamentalmente con las pasiones, con lo contradictorio y con la corporalidad. De manera consecuente el modo más apropiado en el que podía manifestarse esa interna tensión de las cosas era en el relato. La retórica tenía una esencial fuerza formativa ya que la poesía incorporaba este impulso de la *paideia* trágica mediante el recurso de la persuasión (*peitho*) en el marco de un tiempo oportuno (*kairós*) e inaprehensible de modo conceptual que hacía de la palabra un evento invariablemente situado. Este aprendizaje siempre

² En el apartado de referencias bibliográficas aportamos una bibliografía *in extenso* de todos los trabajos de Antonio Valleriani.

era flexible, integrador; en él se daban cita el *lógos* y el *pathos*, y por ello requería también de la incierta oportunidad de la aplicación, de la *phrónesis*.

La marginación, constatada por todos, de la naturaleza métrica del saber con el advenimiento de la *episteme* filosófica y la formalización de la racionalidad provoca una suerte de nostalgia en los presupuestos trágicos de toda pedagogía hermenéutica. La descripción histórica del variado devenir de esta exclusión podría resumirse en la muestra constante en educación por reprimir el error y las tinieblas. Lo vemos ya en las iniciales derivaciones lógicas de la retórica, en la dialéctica, en el cientifismo, en el cartesianismo, etc.

Con Valleriani nos sentimos inclinados a afirmar la procedencia múltiple de los impulsos del pensamiento y con ello de la lectura y del aprendizaje. En la sombra de la palabra interpretada que acontece eventualmente cabe a la vez la luz iluminadora de la explicación lógica y el padecimiento de la tiniebla incierta de la comprensión inicial de las cosas y de la experiencia precategórica. Hablamos de la no exclusión de las pulsiones que configuran en su conjunto el ineludible posicionamiento de la experiencia humana.

Tras todo el interesado y terapéutico encubrimiento, el filtro hermenéutico del nihilismo nos ha hecho retornar a la afirmación de la incertidumbre y ha desvelado de nuevo la urgencia de gestionar lo ingestionable viéndose afectada de raíz nuestra experiencia de verdad. La verosimilitud, no la verdad inmutable e iluminadora, se ha vuelto a vincular con la persuasión, con el pensamiento inventivo y flexible y con un tipo de inteligencia astuta que se adhiere a los pliegues, la variedad y a la oportunidad del tiempo vital. Un tiempo que, expuestas las reticencias sobre la atemporalidad de la lógica, reaparece como relato y como narración y, por ello como diferencia, como contradicción y como ambivalencia.

El ocaso de la metáfora de la luz para la cultura y para la pedagogía conlleva la descarga semántica de otra imagen vinculada con lo educativo como es el proceso planificado de desarrollo personal sustentado en una finalidad previamente establecida. Pasamos de la cómoda disposición del viajero con destino prefijado al caminante nietzscheano cuya única meta es la aventura del paisaje. Ahora bien, Antonio Valleriani fue muy consciente de que dicha aventura nómada tiene un carácter biográfico y, por ello, el referente sigue existiendo; si bien ahora es dinámico y está inserto en el tiempo. La identidad, al no tener ya el viaje organizado, ha de construir narrativamente su propia guía y ese proceso de elaboración de la guía de viaje es en el que se recualifica poéticamente la función hermenéutica de la educación. En situación, mediatizados por la finitud y la historicidad de nuestras acciones, el relato vital y pedagógico y las historias que lo constituyen recuperan un espacio de experiencia ético, más que cognoscitivo, en el que los individuos quedan complicados en la radicalidad de una solidaridad compasiva y recíproca.

Como vemos el ejercicio enmascarador que nos permite tocar de nuevo el fondo del enigma tiene como consecuencia instalarse en una actitud ética en la que consciente o inconscientemente se expulsa cualquier nivel adormecedor de ingenuidad. Por ello no se nos oculta que la manifestación de un discurso nihilista posible que desemboca en la parálisis del desencanto ha estado siempre regida por una clara voluntad de dominar, controlar y manipular la subjetividad y a cualquier atisbo de libertad espiritual. El horizonte nihilista activo y trágico en el que nos

gustaría situar la filosofía de la educación de Antonio Valleriani sólo consigue hacer comprensible aún su creencia en la educación si se insiste en la raíz *poiética* que se halla implícita en sus presupuestos; es decir, en el debilitamiento retórico-hermenéutico, en el sustento explícito de la recepción y en el devenir ineludible de la narratividad a partir de la cual se propugna una identidad siempre enmascarada y desenmascarada en el escenario de la vida y una subjetividad híbrida y en flujo permanente. «De lo que se trata entonces, tal y como señala Martin Hopenhayn, es de potenciar en el nihilismo esta salud del desenmascaramiento para ir más allá de la parálisis del desencanto. La clave reside en positivizar la fuerza del derrumbe para transitar desde el desaliento hacia una atmósfera expansiva en que se generan nuevas ideas y propuestas vitales» (Hopenhayn, 1997, p. 49).³ Probablemente si seguimos con Mauricio Ferraris (2000) la lectura de Deleuze mediante la cual se intenta ir más allá de la identificación heideggeriana entre nihilismo ontológico y nihilismo axiológico en su conocida interpretación de Nietzsche (Deleuze, 2003), nos daremos cuenta de que la nada del nihilismo no designa el no-ser sino el valor de la nada. El que Nietzsche dé el paso radical del reconocimiento de que el mundo es una fábula no significa en sí mismo su disolución o su aniquilación. Es ciertamente en esta fábula narrada y leída de nuestra identidad donde la educación adquiere su renovada expectativa *poiética* y en la que la esperanza deja de manifestarse a través de cualquier tipo de proyección causal o teleológica. La eventualidad mestiza y polifónica de la identidad narrativa estalla siempre y nuevamente en cada caso, en la siempre abierta novedad presente de instantes eternos en los que se constituye un nuevo orden no lineal de la temporalidad.

3. El hilo trágico de la filosofía hermenéutica de la educación

Antonio Valleriani sabía muy bien que la afonía tiene que ver con la infancia. Los que no tienen aún palabra, los bebés, los niños, poco a poco se ven sometidos a las contradicciones del pensamiento y por eso se incorporan al lenguaje y a la narración de su propia existencia. Quizás, además de para sobrevivir y comprender a nuestra manera el misterio que encierra la realidad de las cosas, comenzamos muy pronto a hablar, a escribir. Sin embargo, la vida en ocasiones nos deja sin habla, sin voz, para recordarnos nuestra verdadera condición. Un tremendo silencio nos recorre siempre de manera latente y nos impulsa a narrarnos a nosotros mismos para luego poder otorgarle sentido a todo.

A Antonio Valleriani le apasionó ese juego narrativo de la vida. Sobre él articuló prácticamente todo su trabajo, su labor de pedagogo y de maestro apasionado. Pero también fue consciente de su constante provisionalidad. El espíritu trágico que la animaba y que, desde que le conocimos, quiso compartir con nosotros y con todos, no tenía que ver con el pesimismo y la renuncia, sino con la aceptación jovial de la

³ Quizás el único problema en el que se instala Hopenhayn sea que su propuesta de un postnihilismo intertemporal y transcultural se convierte, como él mismo confirma repetidas veces, en otra suerte nueva de terapia; en este caso, con respecto a las pretensiones sustancialistas de la subjetividad. No salimos, de este modo, de habitar en el permanente juego de engaños evitando la total radicalización del sufrimiento que pueda implicar la autoafirmación de nuestra finitud; incluso aunque sea una terapia que alivie la enfermedad artificial que impide el propio sufrimiento.

fugacidad de la narración vital y la alegría de lo contradictorio. Estaba soportado por un sustrato nietzscheano mediante el cual ha quedado hecha una propuesta muy importante para revitalizar la filosofía y la teoría de la educación.

De la mejor manera posible esta alegría irónica y fugaz de la vida y de la tarea pedagógica se encuentra representada en la hermosa reproducción del *Mercurio* de Giambologna, nuestro Hermes, que Valleriani tenía como compañero constante en su cuarto de trabajo. Sobre esta referencia de Mercurio, leyendo a partir de la propia escultura, nos gustaría estructurar esta primera parte de corte más teórico y contextual en cuatro apartados a partir de una lectura muy general de las aportaciones del propio A. Valleriani: el primero con el lema del cuerpo, el segundo el de la danza, el tercero con el del soplo del tiempo, y el cuarto a partir del emblema hermenéutico y trágico del caduceo.

3.1. *El cuerpo*

El Mercurio de Giambologna lo primero que nos evoca es la ambigüedad humana siempre entre el equilibrio y la fragilidad. Esa tensión se obra sobre la finitud de la vida y, con Nietzsche, hemos aprendido definitivamente que tiene que ver con el renovado vigor de la corporalidad. Anunciando ese barroco que tanto sedujo a Valleriani, el Mercurio de Giambologna está constituido como una torsión diagonal del cuerpo en escorzo, como un pliegue que permite reincorporar la sombra tras su constante exclusión en la cultura metafísica de la luz. Sin duda, la fuerza de la presentación vital del cuerpo y el potencial semántico implícito de su representación metafórica nos permite ver bien ya de hecho la gran transformación que se han ido desarrollando en los procesos culturales en general y en los educativos y pedagógicos en particular.

Antonio Valleriani, y todo el ámbito de influencia a través de sus colaboradores, han supuesto un escalón más en esa gran transformación que sitúan la corporalidad en el hilo conductor de la temporalidad y de la vida transformando discursos, prácticas y representaciones que hablan de la propia idea de verdad. La verdad ya no tiene que ver únicamente con una concepción lineal de la iluminación, de la sabiduría, de la certeza, sino con la posibilidad de la incertidumbre y de su contradictorio dinamismo. Según el planteamiento de Valleriani debemos recordar que la *alétheia* heideggeriana, por ejemplo, genera un escenario intelectual de luz intermedia desplegada y replegada (*Lichtung*) que en penumbra, entre luz y sombra, entre actividad y pasividad, conciencia y misterio, y en otro nivel diferente de la verdad solar platónico/cartesiana cuyo resplandor y excesiva claridad impide la vista y limita la realidad que es accesible, permite habitar un orden incierto de sentido en el que las cosas nos interpelan siempre de manera oblicua, mostrándonos lo otro al mostrarse ellas mismas. Nos reencontramos con el estupor y la perplejidad como marco de experiencia, y esta impureza hermenéutica conecta, en opinión de Valleriani, con ese habitar la verdad del que habla el debilitamiento ontológico de Vattimo, no entendiéndola como un objeto del cual nos apropiamos, sino como un fondo atemático donde ocurren las cosas (Cf. Valleriani, 2001g, p. 37) y del que siempre nos estamos despidiendo.

A mi modo de ver, el asunto del dinamismo narrativo del sí mismo hermenéutico es impulsado también por Antonio Valleriani desde una perspectiva nietzscheana, como creación de uno mismo, como cultivo de sí; un trabajo artístico sobre la propia existencia para dotar a la vida de estilo (propio). No debemos olvidar que en Nietzsche las artes del cultivo de sí son la música, la danza, la risa, el lenguaje ficcional y el juego. Creo que de todo ello han dado cuenta los discursos teóricos y las prácticas que sustentan la propuesta filosófica y pedagógica de Valleriani. Ahora bien, cualquier idea del cultivo de sí, de la propia existencia como un arte, debe partir de una educación de los sentidos, de un aguzamiento de nuestra capacidad de observación. Y esta educación de los sentidos siempre ha de terminar en el convencimiento dionisiaco, jubiloso y trágico de la corporalidad y de la finitud; sin olvidarnos además de que Dionisio se hace visible a través de las grietas del principio de razón suficiente.

Cabría hablar, por tanto, de una suerte de fisiología hermenéutica. De la dinámica instintiva del cuerpo, de que la voluntad de poder se da en el proceso orgánico del perpetuo interpretar. Este asunto es lo que le ha ayudado a Antonio Valleriani a intuir el fenómeno de la fugacidad hermenéutica en educación desde la narratividad. Hemos de recordar que desde el planteamiento fisiológico-corporal de Nietzsche los instintos tienen tendencia a concretarse e imponerse de manera semántica relativizando lo que la verdad pueda ser de manera fundamental e inmutable. Las verdades, todas las verdades, son ficciones, narraciones, todas las ficciones son interpretaciones y todas las interpretaciones son perspectivas. Hablaremos más adelante del soplo narrativo.

3.2. La danza

Tenemos ya, por tanto, la constatación de la torsión oblicua del cuerpo en escorzo de Mercurio. Debemos constatar ahora también que el cuerpo de Mercurio es un cuerpo alado, ligero. Sabemos que el espíritu libre nietzscheano, el espíritu de ligereza, es el de ese nuevo hombre que se autoconstruye como un nómada danzando con su cuerpo en el camino. Nuevamente el potencial metafórico, en este caso recogido en la renovada fuerza semántica que se encierra en el cuerpo danzando en un escenario, nos remite de manera inmediata a esos nuevos espacios y tiempos educativos de los que nos hablaba Antonio Valleriani. «Quien quiera aprender a volar, decía Nietzsche, debe primero aprender a mantenerse en pie, y a correr, y a saltar, y a escalar, y a bailar: - ¡el volar no se coge al vuelo!» (Nietzsche, 2016, p. 192). Bailar en el aula, para Valleriani, equivale a construir permanentemente la verdad con los otros en el juego narrativo de constantes representaciones e interpretaciones. Es decir, que la verdadera experiencia educativa significa jugar en el escenario. El auténtico juego, del cual no somos protagonistas tal y como nos enseñó Gadamer, sólo puede realizarse en un escenario y con máscaras. La máscara es un término claro de inversión y de descubrimiento del sí mismo. La tarea del cultivo de sí se realiza con máscaras. Mintiendo. Jugando a ser quien se es. El cuerpo y la máscara, la ficción, la narración, es el nuevo modo que tenemos para vérnoslas con la verdad. Precisamente por eso el desenmascaramiento se obra genealógicamente con toda la fuerza sobre nuestras propias creencias, sobre

nuestra propia cultura. La moral metafísica es desenmascarada por Nietzsche a favor de la apariencia de la fuerza vital, de lo estético. Sabemos que la educación ha estado sustentada siempre sobre esas claves del enmascaramiento. ¿Qué puede implicar este influjo nietzscheano en una genealogía estética de la pedagogía y en un pensamiento diferente de la experiencia educativa? En Zaratustra se nos habla del hombre como puente y no como meta. El sentido del hombre es el de llegar a ser lo que se es, autosuperarse, voluntad de poder como arte. Trayecto, no destino. Escenario, no persona. «Llega a ser el que eres. ¡Maestro, educador y escultor de ti mismo! (Nietzsche, 2008, p. 279). Son los espíritus heroicos que dicen sí a la crueldad silenciosa de lo real. Espíritus que sonríen ante la dureza de este sufrimiento existencial. Lo más terrible y pavoroso de la vida filtrado por una expresividad estética que ya no disimula en ninguno de los ámbitos de la cultura y mucho menos en el educativo. La risa, recordemos, ha estado prohibida (*El nombre de la rosa*) en las instituciones culturales y educativas. Con Nietzsche y con Valleriani la risa recobra su potencial estético creativo sin exclusiones. La risa también incorpora el pliegue en el rostro, la contradicción, la incertidumbre, el miedo. Al sonreír la muerte ya no queda excluida de la educación.

Frente a los nihilismos postmodernos, Valleriani siempre tuvo en mente el nihilismo creativo de Nietzsche. El horizonte nihilista activo y trágico en el que debemos situar la filosofía de la educación de Antonio Valleriani sólo consigue hacer comprensible aún su creencia en la educación si se insiste en la raíz *poiética* que se halla implícita en sus presupuestos; es decir, en el debilitamiento retórico-hermenéutico, en el sustento explícito de la recepción y en el devenir ineludible de la narratividad a partir de la cual se propugna una identidad siempre enmascarada y desenmascarada en el escenario de la vida y una subjetividad híbrida y en flujo permanente.

El que Nietzsche dé el paso radical del reconocimiento de que el mundo es una fábula no significa en sí mismo su disolución o su aniquilación. Es ciertamente en esta fábula narrada y leída de nuestra identidad dónde la educación adquiere su renovada expectativa *poiética* y en la que la esperanza deja de manifestarse a través de cualquier tipo de proyección causal o teleológica.

3.3. *El soplo del viento como impulso metafórico de la narratividad*

Es importante constatar en este tercer momento de nuestra lectura de la escultura de Giambologna-Valleriani que el dios representado sustenta su ligereza sobre el soplo del viento. El soplo de la vida, el soplo del viento es el que nos permite abrir camino, danzar, incorporarnos, querámoslo o no, al tiempo. Valleriani, de la mano entre otros de Ricoeur y de Bruner, nos dejó dicho en multitud de escritos que ese soplo temporal es un soplo narrativo. El pensamiento narrativo, tal y como lo concibe nuestro autor, termina por descubrirse como un pensamiento trágico ya que la vida es incomprensible. La única posibilidad de conferirle sentido es a través de la configuración simbólica y temporal de esa narración que somos. Vivimos el mundo tal y como nos lo contamos; basta que sea verosímil. La consecuencia de ello es la condena hermenéutica y la aceptación de una estética de la recepción. Frente a la estética tradicional productiva, utópica y siempre proyectada hacia el objeto y

hacia el futuro, la estética de la recepción en la que se sitúa Valleriani es muy bien consciente de la exigencia de la lectura en los nuevos espacios desmaterializados de la cultura descentrada. La fusión de horizontes no es pacífica (Gadamer) sino que nos sitúa ante una hermenéutica de la extrañeza y la contradicción (Jauss). Este espacio y este tiempo intermedio y jánico, en el que el soplo de Mercurio nos instala con sus contradicciones y sus ambivalencias, le da pie a Valleriani a intentar tematizar la noción de ironía trágica.

El enigma y el silencio de lo real implica que el ser no es necesario en tanto que puede ser o no ser. Ayudado por los argumentos de Sergio Givone, entre otros, Valleriani va perfilando entonces su concepción de la ironía trágica. Si como decimos, por tanto, el ser está expuesto a la nada ello implica que «in realtà, il nulla fonda l'essere e lo converte in libertà, dove gli opposti coesistono senza annullarsi né sfociare in una sintesi, ma si relazionano in una tensione dinamica. Questa condizione è l'habitat dell'uomo, creatura ancipite e ambigua, condannata a essere libera» (Valleriani, 2009a, p. 117). Es la nada con su silencio la que posibilita el juego trágico entre el destino y la libertad. La libertad se hace ineludible y la aceptación de su dinamismo contradictorio es lo que Valleriani denomina el «*Ethos* trágico». Sólo existe tragedia si hay ironía mediante la cual tomar conciencia de que la más alta expresividad de la realidad es silenciosa, que su crueldad es inapelable, pero que al mismo tiempo es preciso salvaguardarla y amarla con empeño. Esta aceptación lúcida de la ironía trágica es la beatitud de Spinoza, la jovialidad de Nietzsche o la alegría de Clement Rosset. Aquello que me ha tocado en suerte se convierte en el objetivo de mi vida (*Amor fati*). Ahora bien, este amor a lo que hay no implica un estoicismo pesimista sino la posibilidad de adueñarse de uno mismo en el continuo proceso dinámico de contradicción en el que se convierte una vida sin la referencia apriórica de sentido. Continuaremos hablando ahora de la contradicción desde otros puntos de vista.

3.4. La liminaridad del caduceo

El último momento de nuestra lectura quiere centrarse en el caduceo con el que tradicionalmente se representa a Hermes y que aparece también en nuestra escultura. El caduceo hermenéutico de Mercurio nos habla de lo contradictorio y de lo doble. Cuenta la mitología que el dios Hermes fue capaz de apaciguar a dos serpientes enfrentadas en lucha enroscándolas en el caduceo. Desde entonces, entre otras atribuciones, el Hermes mediador también se presenta como símbolo pacificador. No entraremos ahora en esta cuestión, pero no sería malo estudiar en otra ocasión hasta dónde puede llegar esta peculiaridad pacificadora de la hermenéutica. Lo que nos interesa ahora más de este símbolo es propiamente el carácter fronterizo y la liminaridad hermenéutica de la vara del Dios desde dos puntos de vista complementarios: en primer lugar, en el sentido de que el caduceo hermenéutico es el espacio de encuentro, es espacio que admite la polifonía y la hibridación que tanto le preocupó a Valleriani desde todos los puntos de vista; y, en segundo lugar, con respecto al significado del hecho mismo del desdoblamiento de lo real desde una perspectiva radical y trágica.

Polifonía del relato e hibridación. La vara de Mercurio tiene la capacidad de hacer convivir la diferencia. La apertura polifónica del relato, cargado en sí mismo de múltiples interconexiones dialógicas, estimula a pensar más y de otra manera a partir de sus paradojas, de sus aporías y de sus contradicciones implícitas. La reflexión de Valleriani se vio muy apoyada aquí por la concepción polifónica e híbrida de la novela de Mijail Bajtin, gracias a la cual se puede reafirmar la razón, pero ahora desde su pluralidad y su penumbra. «La realidad polifónica de la novela, nos dice, como la vida real, está gobernada por una lógica no euclídea y se muestra, en su esencia contradictoria, como un campo de lucha de las voces de los otros, porque todo en la vida es contraposición dialógica generadora de una tormentosa autoconciencia sobre el misterio del mundo que tiene como el hombre un rostro ambiguo. (...) En tal universo el bajtiano sentido carnavalesco del mundo está para indicar metafóricamente la máscara, que es el verdadero y propio semblante de la ambigüedad de la que está constituida la cultura hodierna» (Valleriani, 1997a, p. 50)⁴.

Valleriani defendió de manera insistente en sus últimos trabajos el carácter pluritópico de la hermenéutica, el descentramiento cultural y la hibridación de juegos narrativos frente a los discursos lineales e impositivos de una determinada hegemonía civilizatoria. No pudo ni quiso ayudarse para ello de una comunidad ideal de diálogo de corte trascendental (Habermas), y tampoco le sirvió el eurocentrismo dialógico gadameriano. Prefirió apoyarse en las posibilidades de los estudios culturales de corte postcolonial. Un caduceo de hibridación constante que dotó de un fuerte tono crítico y ético a su filosofía hermenéutica de la educación.

El caduceo y la condena hermenéutica del doble. Pero decíamos también que el caduceo nos remite a otro asunto importante sobre el desdoblamiento de lo real en el abismo fronterizo del dios siempre mediando entre dos realidades. En la latencia agónica de esa tensión neutralizada por la vara hermenéutica se encuentra el espíritu trágico de lo irresoluble, de lo que no tiene respuesta, que requiere de la construcción de alguna compensación de sentido. De clara raíz nietzscheana, el pensamiento trágico del filósofo francés Clement Rosset, se nos presenta como una teoría de lo real. Una concepción de lo trágico de la que nos gustaría servirnos brevemente y que puede ayudarnos a comprender mejor el carácter afirmativo de la pedagogía trágica de Antonio Valleriani.

Efectivamente lo trágico en Valleriani hay que entenderlo desde una postura afirmativa que no pretende renunciar a lo real, a pesar de la insoportable y tremenda crueldad de su silencio, hacia ninguna ficción o desdoblamiento que lo haga comprensible. Sólo desde este posicionamiento radical puede hablarse de hermenéutica sin ingenuidades. La hermenéutica debe entenderse ineludiblemente desde el trágico condicionante de su provisionalidad. Es preciso hacerla partir sin ingenuidades de una teoría del doble, es decir, una teoría que ponga en evidencia esa peculiaridad humana afectiva e intelectual de construir realidades que sean asimilables y comprensibles. Prácticamente todas las filosofías, todas las pedagogías, la propia cultura humana, se encuentran vertebradas por esta motivación.

⁴ La traducción es nuestra.

Pues bien, tenemos una aprobación incondicional de lo real con conocimiento de su carácter único, insignificante, azaroso, silencioso y cruel y, por otro, una decidida consideración hermenéutico-crítica del doble, aun sabiendo que configura nuestra biografía temporal y narrativa.

Valleriani, desde la inspiración nietzscheana, nos propone la alegría irónica de la narratividad como estado afirmativo ante el modo de ser de lo que hay. La alegría es la «fuerza mayor» (Rosset), una disposición que nos abre una vía muy poco transitada de conocimiento que da prioridad a lo real antes que a las necesidades humanas, la única disposición que nos permite digerir sin titubear el conocimiento de la inhumanidad de lo real y el dolor de la existencia.

La lógica de la esperanza y de lo mejor, en palabras del propio Valleriani la lógica del irenismo voluntarista y pedagógico, que sitúa siempre lo real en otro sitio diferente al que le corresponde, se sustituye por una «lógica de lo trágico»; y el principio de razón suficiente que anima todas esas proyecciones humanizantes, metafísicas y ficticias de lo real es sustituido por un «principio de realidad suficiente». Un principio de crueldad narrativa que nos liga al pensamiento trágico indefectiblemente. «Ya sabemos que lo peor es inevitable, ¡alegrémonos!», ha dicho Rosset en alguna ocasión.

No es nueva esta idea de que copiar y duplicar son estrategias compensadoras para protegernos de la caducidad. Mario Pezzela, por ejemplo, en su libro sobre estética del cine nos recuerda cómo desde la más íntima raíz antropológica se da la urgencia de la copia para protegernos de la caducidad: «La aspiración de crear una copia de lo vivo –incluso un «sosa» más potente aún–, prevalece en toda la historia del arte occidental. En ella pervive el recuerdo de las antiguas prácticas mágicas: la imitación de un fenómeno natural o un ser vivo –a través del disfraz, el gesto o la danza– que deseaba mantener su presencia más allá de la muerte y de su caída manifestación, así como adueñarse de su más íntima presencia» (Pezzela, 2005, pp. 44-45). El doble luchando siempre contra la muerte y haciéndola presente.

Ya hemos dicho antes que el empeño del filósofo de la educación y del pedagogo-hermeneuta es el empeño temporal y procesual por la verdad. En el tránsito que se produce a través del escenario, entendido por Valleriani como camino, termina constatando que la verdad, como el sentido, tiene que ver con la narración humana que entorno a lo real realizamos para sobrevivir en el trance del desdoblamiento. Ahí se encuentra la pasión y la consecuente condena hermenéutica de la lectura, de la educación y de la propia expresividad. La verdad en educación, de esta manera, es cosa de la experiencia narrativa del sentido con la que construimos procesualmente la realidad.

4. Experiencia práctica de enseñanza / aprendizaje desde un óptica estético-hermenéutica

Como hemos podido vislumbrar, la filosofía de la educación se nutre del potencial crítico del pensamiento trágico para consolidarse en la experiencia hermenéutico-narrativa y en sus contingencias. A pesar de que hemos optado por ofrecer en primer lugar el marco teórico-filosófico, hemos de mantener lo afirmado al comienzo de que el verdadero valor previo del impulso educativo del Círculo de

Teramo se encuentra en su práctica cotidiana en el aula. Querriamos dar cuenta de ello en lo que sigue, aunque sin obviar las limitaciones. Es muy difícil en el marco de esta exposición hacer una descripción adecuada de toda la propuesta didáctica de Valleriani y de las programaciones didácticas concretas y de sus resultados. No queda otro remedio que remitir a las publicaciones citadas que recogen un importante número de experiencias para constatar los efectos con el trabajo de los niños. No obstante, vamos a intentar ofrecer una estructura general de trabajo como muestra en la que intentaremos introducir algunos ejemplos a la vez que mostraremos el perfil explícito del magisterio hermenéutico-narrativo de Valleriani y sus colaboradores.

Al centrarnos en el aspecto estrictamente didáctico es preciso decir, en primer lugar, que el nivel educativo de aplicación ha sido el elemental, la escuela primaria. Este hecho presenta elementos favorables y desfavorables. Inicialmente podría parecer más sencillo aplicar una metodología narrativo-hermenéutico en los niveles de educación superior por el grado de madurez y de desarrollo cognitivo de los alumnos. Ello se convertía en un reto ya que la respuesta de los más pequeños era algo más imprevisible. Por otro lado, la ventaja de los niveles elementales es la posibilidad de combinar con más facilidad el carácter disciplinar con el pluridisciplinar e interdisciplinar.

El concepto de programación que ha movido a todos estos maestros en sus aulas se encontraba permanentemente impulsado por un decidido criterio de creatividad y procesualidad. Abiertamente han querido sustraerse de taxonomías de objetivos sistemáticos, secuenciales, planificados y acumulativos teniendo siempre muy en cuenta evidentemente los elementos curriculares mínimos que se requieren para una adecuada formación en cada etapa de desarrollo. Además, del mismo modo a como ocurre con otras propuestas pedagógicas contemporáneas sustentadas por el espíritu reflexivo y activo, el aula misma también se ve puesta en cuestión como único espacio educativo de referencia y como condicionante de los tiempos. Sin duda, el tema de la transformación de los escenarios de representación educativa requeriría una consideración especial más allá de los límites de esta contribución.

Tres son los grandes momentos de la programación⁵. Quizás propiamente habría que decir que son dos, el momento de la comprensión y el momento de la

⁵ Nos permitimos incluir un texto algo extenso en el que Valleriani sintetiza el proceso didáctico al que nos vamos a referir. «Toda la lucha entre la estrategia persuasiva del autor y la estrategia sospechosa del lector está encuadrada en el ámbito del arco de la interpretación o hermenéutico, que se compone de los dos polos dialécticos de la comprensión y de la explicación. El alumno articula su relación con el texto en un primer momento comprensivo, que es un acercamiento intuitivo y global guiado por un prejuicio, al que le sigue un momento explicativo que implica un estudio analítico en el que el objeto de estudio es contemplado con distancia y sometido a reglas y leyes: la interpretación es el producto de la alternancia de estos dos momentos. Por tanto, después de su primer encuentro inmediato y superficial a través de una anticipación de sentido con el texto en la comprensión, el alumno debe profundizar el significado en forma científica a nivel estructural con la explicación para poder finalmente captar el sentido profundo del texto en la interpretación que es el resultado de la dialéctica de comprensión y explicación. Al final de este itinerario el alumno se construye una verdad personal, pero no subjetivista, que es fruto del laborioso trabajo de encuentro-desencuentro entre él y el texto realizado en el desfase entre el horizonte de expectativa y el espacio de experiencia. La verdad personal así alcanzada se confronta con la de los otros con objeto de dar vida a una verdad

explicación, y que el tercero, la interpretación, es el resultado de la confrontación de los dos anteriores. Desde un punto didáctico la explicación se convierte en el momento más importante, el momento en el que prevalece metodológicamente un adecuado orden científico sobre el ejercicio de lectura. Se insiste aquí desde los presupuestos de Ricoeur en que con la explicación no se agota el horizonte hermenéutico, comprendido como una actitud ontológica desde una perspectiva más gadameriana, ya que con ella se ofrece un sólido soporte epistemológico a los procesos de aprendizaje o, en sentido amplio, de capacidad lectora.

Si bien los ámbitos de aplicación han sido el ambiente, el espacio geográfico, histórico y cultural, los gestos y la corporalidad, el cine, la expresividad artística, etc., nosotros aquí, de manera general y a modo de ejemplo, nos vamos siempre a referir a trabajos realizados sobre relatos de ficción literaria.⁶

1. Como decimos el primer momento es el de la *comprensión*. En la perspectiva de Ricoeur, comprender es captar de forma inmediata las intenciones de los otros, un proceso de generalización de expectativas y de interacción continua entre el texto y los prejuicios del lector en el que se ponen de manifiesto su propio horizonte y los condicionantes culturales en los que se encuentra instalado. Desde la estética de la recepción de Jauss éste es un momento empático de la lectura que sitúa al lector ante una actitud receptiva. Se trata de un primer momento de identificación subjetiva.

Enfrentados a este momento inicial de la comprensión de una fábula, por ejemplo, los pasos seguidos pueden ser: 1. Lectura del texto por parte del maestro con especial cuidado interpretativo; 2. Lectura de los alumnos para captar el significado global condicionada por sus prejuicios; 3. Discusión colectiva para favorecer la comprensión general enmarcando la historia en el contexto experiencial de los niños; 4. Investigación y aclaración ocasional de términos desconocidos; 5. Representación icónica de los momentos más significativos de la historia; 6. Elaboración individual de las primeras impresiones, sensaciones y significados contenidos en el relato; 7. Identificación empática y emotiva con aspectos y personajes; 8. Comunicación en el grupo de las impresiones personales y primer intento de alcanzar una verdad común sobre el relato.

2. La *explicación* implica el momento del estudio científico del relato. Intenta aclarar los códigos que subyacen a la estructura de la obra liberando las relaciones de dependencia interna que constituyen la estructura de la obra. En un nivel de mayor profundidad que con la espontánea recepción inicial, con la explicación se consigue desarrollar analíticamente la propia comprensión. En este momento científico de la explicación el receptor entra en el espacio del «lector implícito». De la identificación empática se pasa a la distancia hermenéutica.

El trabajo específico se concreta en: 1. Trabajo con el significado del vocabulario; 2. Elaboración conceptual de macrosecuencias del relato; 3. Elaboración de

común, que es la síntesis de un trabajo de confrontación colegiada, donde ninguno debe buscar argumentos persuasivos para convencer a los otros ni renunciar a cualquier idea propia, como exige la práctica de la escucha del Otro». (Valleriani, 1995a, pp. 73-74). La traducción es nuestra.

⁶ Seguimos la exposición didáctica de Renata Ronchi sobre el trabajo de aula realizado en torno a un relato (Ronchi, 1995, pp. 137-211).

secuencias: escenas, pausas, diálogos, disposición comunicativa de los personajes, viñetas ilustrativas de las escenas; 4. Síntesis del relato; 5. Análisis de los ambientes: interno, externo, real, figurado; 6. Análisis del tiempo: indicadores temporales, etc; 7. Análisis lingüístico: figuras retóricas, análisis morfosintáctico; 8. Análisis de los personajes: identificación como distancia, simpatía, admiración, compasión; 9. Noticia biográfica sobre el autor y su obra.

3. El tercer momento de la *interpretación* implica el doble flujo simultáneo que asimila, por una parte, el texto a nuestra peculiaridad y nuestra cultura y, por otra, nuestro discurso al objeto. Este dinamismo reflexivo de la interpretación supone la permanente intervención y modificación circular del texto y del lector. Gracias a los dos momentos anteriores el texto es desvelado en su estructura y el lector toma conciencia de los códigos interpretativos de que dispone. El proceso de identificación tiene ahora la peculiaridad de ser una apropiación crítica ya que la experiencia hermenéutica, si verdaderamente es auténtica, supone algún tipo de modificación⁷. Esta actitud implica ante lo leído, ante el mundo, menor seguridad, más incertidumbre, menos dogmatismo y menor reticencia a la diferencia y a la pluralidad y mayor creatividad.

Los momentos didáctico más significativos, por tanto, en esta fase son: 1. La identificación como apropiación crítica; 2. Experiencia del texto y datos que la proporcionan; 3. Relaciones entre los personajes y entre los personajes y el ambiente; 4. Interpretación icónica; 5. Interpretación de secuencias mediante caligramas; 6. Interpretación final del texto desde el punto de vista individual; 7. Búsqueda de una verdad común y compartida sobre el texto (debate).

Tras todo el proceso hermenéutico-didáctico los enseñantes del V Circolo di Teramo han tenido claro que además de fomentar estrategias críticas de vinculación de lo imaginario con su formalización y de facilitar la apertura de respuestas creativas y no esperadas ante los retos modificantes del texto⁸ han cubierto las expectativas marcadas por los programas curriculares de su correspondiente administración al marcarse como uno de los objetivos esenciales de la educación primaria la capacidad de elaborar historias inventadas.

Debemos destacar, por tanto, que el gran valor epistemológico que introduce Ricoeur en el concepto de distancia hermenéutica con su correspondiente extensión analítica en la demanda metodológica de la explicación, por una parte,

⁷ Jorge Larrosa ha desarrollado esta idea de que es precisamente en este tiempo en el que los umbrales de nuestra percepción han sufrido una inflación cada vez menos asumible cuando se ha de recordar que la verdadera experiencia humana, la verdadera experiencia hermenéutica, es aquella que nos modifica. De alguna manera la mayor parte de la filosofía de la educación de este autor es la de mostrarnos cómo es en una concepción no anquilosada de lo educativo donde cabe reclamar esta exigencia ontológica con una legitimidad especial. Véanse (Larrosa, 2000; 2003).

⁸ De manera apasionada Valleriani contaba anecdóticamente cómo una de sus primeras experiencias consistió en la lectura de la historia de Blancanieves en dos grupos diferentes: en uno mediante un comportamiento lineal y tradicional de lectura y en el otro mediante la aplicación del arco hermenéutico. Fue sorprendente para todos ellos comprobar cómo mientras Blancanieves seguía siendo el centro de atención y de positiva valoración en el primer grupo, el resultado en el segundo fue el de admiración por la ambigüedad de la bruja, cargada de deseos y de insatisfacciones. Blancanieves, en este caso, casi era comprendida como una cretina, sometida y con una hermosura general prácticamente increíble.

y la reivindicación del carácter formativo de la experiencia estética en Jauss junto con la inestimable ayuda que supone la concreción de los diferentes niveles de identificación con el héroe, con los personajes o con las situaciones a partir de los planos de recepción (Cf. Jauss, 1986, pp. 239 y ss) han sido sometidos muy libremente a un filtro didáctico de aplicación hermenéutica en el aula que por su propio modo de ser siempre recibe algún tipo de modificación en el momento mismo de su representación.

5. Consideraciones finales

La pedagogía hermenéutico-narrativa que nos ha propuesto Antonio Valleriani y su grupo de trabajo se encuentra especialmente comprometida con la urgencia que nos interpela a todos de dar una respuesta a los excesos infundados de un relativismo caótico en nuestros tiempos hipermodernos. Se trata claramente de una respuesta ética proyectada desde la energía trágica de la diferencia en la que encontramos, a nuestro entender, la urdimbre implícita del pensamiento nietzscheano. La educación híbrida, polifónica, intercultural, plural, divergente, requiere el valor de quien se atreve a afirmarse, a leer y a habitar siempre en el camino como un nómada sometido a tránsitos permanentes y a alegrarse por ello. La esperanza que pueda proceder de la educación no se encuentra ya en ningún espacio o tiempo futuro, sino en el relato presente del propio caminante. Sin duda necesitamos en esa tarea el impulso hermenéutico del Mercurio que acompañó a Antonio Valleriani.

El pensamiento trágico que ha animado buena parte del trabajo de reflexión final de Antonio Valleriani nos obliga a pensar lo paradójico para la educación ineludiblemente: la vida y la muerte en el día a día, simultáneamente contempladas. «Integrar homeopáticamente la muerte, señala el sociólogo francés Michel Maffesoli, es el mejor medio de protegerse o, al menos, de sacar provecho» (Maffesoli, 2001, p. 24). No enmudecer ante la fatalidad, adueñarnos de ella creativamente, introduce un elemento radicalmente crítico ante los controles competenciales de la pedagogía instrumental guiada por los meros intereses del mercado. El mercado como imaginario colectivo y como concreción de la práctica social cotidiana se ha erigido en la nueva terapia, en la nueva neutralización de la fatalidad y, en definitiva, en la aséptica garantía de trivialización de la muerte. La metáfora, su inabarcabilidad simbólica y connotativa, nos evoca siempre la ineludible obligación de tener que leer la imposibilidad del destierro del mayor síntoma de contingencia. El reencantamiento trágico del mundo implica un claro enfrentamiento con el espíritu utilitarista y performativo que animan las inercias acriticas de nuestras cómodas acciones sociales. La indisciplina de la tragedia hermenéutica presenta, desde el impuso de Valleriani, su rechazo explícito al sometimiento resignado.

La metáfora, por tanto, el canto en la que se expresa jugando, la danza reencarnada, el enigma, la máscara, el caminante, son todas ellas las figuras simbólicas de los anunciados espíritus libres. Aquellos que, como se nos dijo, ya no son reacios a liberarse desde el sufrimiento porque su aceptación trágica propone la verdad como escenario. Creemos ciertamente que la aceptación dionisiaca del sufrimiento está mucho más allá de cualquier tematización reduccionista sobre la

dialéctica optimismo-pesimismo (Salgado, 2006, pp. 309 y ss.) entendida como acusación. Al decir que sí a la vida se está diciendo que sí humildemente a la grandeza y a la ambigüedad de lo cotidiano, de aquel espacio que nos toca vivir y del que debemos responsabilizarnos en su propia contradicción. La vida no es en sí misma esperanza de nada; no es un medio en el que se trata de conseguir algún fin interesado que se pueda proyectar con pretensiones terapéuticas.

Sin absolutos, la experiencia educativa y el maestro hermeneuta provocan la insoportable sed de infinito en uno mismo y en los otros, y con ella se generan, de manera simultánea, las múltiples formas de anomía que no se conforman con el plan establecido. El maestro hermeneuta ya no puede generar confianza más que en la permanente repetición de la diferencia. Sin el futuro la esperanza se alcanza siempre en la siempre nueva posibilidad de repetición de otra lectura sobre lo incomprensible, otra nueva posibilidad de ofrecimiento al eterno instante que representa la diferencia del otro. El profesor Antonio Valleriani nos ofreció con su pensamiento pedagógico y su práctica educativa una vía abierta desde la filosofía hermenéutica para seguir transitando en nuestros tiempos tan polarizado y excluyentes.

6. Referencias

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma: Laterza.
- Deleuze, G. (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Di Tommaso, A. (2006). Ragione e sentire del barocco in educazione. *Prospettiva Persona*, (55), pp. 73-76.
- Esteban Ortega, J. (2002). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14 (3), pp. 253-265.
- Ferraris, M. (2000). *Nietzsche y el nihilismo*. Madrid: Akal
- Flores D'Arcais, G. (1992). Dell'argomentazione in ambito pedagogico-educativo. *Nuove ipotesi*, 7 (2), pp. 139-140.
- Gargani A.G. (1995). La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità. En G. Vattimo (Ed.). *Filosofía 94*, (pp. 15-35). Roma: Laterza.
- Hopenhayn, M. (1997). *Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Barcelona: Andrés Bello.
- Jauss, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Maffesoli, M. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades postmodernas*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos Póstumos (1875-1882). Vol. II*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2016). *Así habló Zaratustra*. En *Obras Completas IV*. Madrid: Tecnos.
- Pezzela, M. (2005). *Estética del cine*. Madrid: Antonio Machado.
- Piromallo Gambardella, A. (1995). La mediazione ermeneutica nell'azione educativa. En M. Muzi y A. Piromallo Gambardella (Eds.). *Prospettive ermeneutiche in pedagogía*, (pp. 207-238). Milan: Unicolti.
- Ricoeur P. (1995). Prefazione. En A. Valleriani, (Ed.), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, (pp.11-19). Teramo: Andromeda.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ronchi, R. (1995). Esperienze pratiche di insegnamento / apprendimento in un'ottica estético-ermeneutica. En A. Valleriani, (Ed.), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, (pp. 137-211). Teramo: Andromeda.
- Salgado Fernández, E. (2006). Dolor y Nihilismo. Nietzsche y la transmutación trágica del sufrimiento. En M. González García (Comp.) *Filosofía y dolor*. Madrid: Tecnos.
- Valleriani, A. (1989). Stili e metafore di educazione. *I problemi della Pedagogia*, 35 (4-5), 401-440.
- Valleriani, A. (1993). Pedagogia, retorica ed ermeneutica. *Rassegna di pedagogia*, 51 (1-2), 75-123.
- Valleriani, A. (Ed) (1995). *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*. Teramo: Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1995a). La dimensione storica della verità e dell'esperienza nel rapporto maestro-scolaro. En A. Valleriani, (Ed.), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, (pp. 43-77). Teramo: Andromeda.

- Valleriani, A. (1995b). La pedagogia e il declino della luce. En A. Valleriani (Ed.), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, (pp. 35-40). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (Ed.) (1997). *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*. Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1997a). Il custode dell'enigma. En A. Valleriani (Ed.), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, (pp. 29-52). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1997b). Il viandante e la sua educazione. En A. Valleriani (Ed.), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, (pp. 75-104). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1997c). Il profilo del maestro ermeneutico. En A. Valleriani (Ed.), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, (pp. 139-172). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1997d). A scuola dal clown. En A. Valleriani (Ed.), *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, (pp. 255-262). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1998-1999). Il profilo del maestro ermeneutico. *Cultura e educazione*, 11 (3), 34-37.
- Valleriani, A. (Ed.) (1999). *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1999a). Ecologia della formazione. En A. Valleriani (Ed.), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, (pp. 45-63). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1999b). La natura progettuale della conoscenza. En A. Valleriani (Ed.), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, (pp. 111-130). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1999c). Per una ri-lettura pedagogica dell'ambiente. En A. Valleriani (Ed.), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, (pp. 17-42). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (1999d). Perché la narrazione. En A. Valleriani (Ed.), *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, (pp. 73-92). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (Ed.) (2001). *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*. Teramo: Andromeda.

- Valleriani, A. (2001a). Che cosa significa pensare?. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 117-135). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001b). Dalla parte del burattino. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 207-214). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001c). Il gioco, il volto e la maschera. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 47-70). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001d). L'anima e l'ombra. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 91-115). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001e). La favola della vita. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 71-90). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001f). La verità del racconto. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 139-151). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001g). Per un'ermeneutica dell'infanzia. En A. Valleriani (Ed.), *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, (pp. 15-44). Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2001h). Leggere, che piacere!. *Scuola Italiana Moderna*, (9), 8-9.
- Valleriani, A. (2002a) *Figure dell'esperienza. Saggio di pedagogia sull'universo della ceramica di Castelli*. Teramo: Andromeda.
- Valleriani, A. (2002b). Racconto, identità e formazione. *Prospettiva Persona*, (39), 27-31.
- Valleriani, A. (2004). *L'educazione nell'epoca barocca*. Roma: Armando.
- Valleriani, A. (2005a). Identità e alterità in Paul Ricoeur. *Prospettiva Persona*, (53/54), 46-50.
- Valleriani, A. (2005b). L'altro, il diverso in Levinas. *Prospettiva Persona*, (52), 80-84.
- Valleriani, A. (2006). *Pellegrini nel labirinto del mondo e del vivere. Gracián e Comenio educatori del Barocco*. Milan: Unicolpi.
- Valleriani, A. (2007a). Avversione per la differenza. En P. di Giosia (Ed.). *Solitudine*, (pp. 10-2). Di Giosia.
- Valleriani, A. (2007b). Eclisse dello sguardo dell'infante. En P. di Giosia (Ed.). *Solitudine*, (pp. 35-41). Di Giosia.

- Valleriani, A. (2007c). Prigioniero della memoria. En P. di Giosia (Ed.). *Solitudine*, (pp. 131-137). Di Giosia.
- Valleriani, A. (2007d). Vittime del pregiudizio. En P. di Giosia (Ed.). *Solitudine*, (pp. 95-103). Di Giosia.
- Valleriani, A. (Ed.) (2008). *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Valleriani, A. (2008a). Sentidos y signos de la verdad en la hermenéutica educativa. En A. Valleriani (Ed.), *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, (pp. 11-52). Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Valleriani, A. (2008b). Emancipación y tragedia en pedagogía. Luis Eduardo Primo Rivas y la pedagogía de lo cotidiano. En A. Valleriani (Ed.), *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, (pp. 125-154). Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Valleriani, A. (2009). Modo de sentir neobarroco en educación: la verdad que se traiciona. En J. Esteban (Ed.), *Hermenéutica del cuerpo y educación*, (pp. 43-63). Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Valleriani, A. (2009a). *Al di là dell'occidente. La svolta neobarocca dell'educazione*. Milan: Uicolpi.
- Valleriani, A. y Mandolese, V. (2003). *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*. Edigrafital.
- Vattimo, G. (1995). Introducción a *Filosofía 94*. Roma: Laterza.