

ANTONIO VALLERIANI Y LA NARRATIVIDAD PEDAGÓGICA EN EL CÍRCULO EDUCATIVO DE TERAMO. BALANCE HISTÓRICO-TEÓRICO

Antonio Valleriani and pedagogical narrativity in the Educational Circle of Teramo. Historical and theoretical balance

Joaquín Esteban Ortega^a

Fecha de recepción: 26/03/2023 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumen. El objetivo del presente artículo es el de ofrecer una presentación histórico-teórica y una lectura del trabajo pedagógico que realizó hace más de cuarenta años el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani y todo un grupo de maestros colaboradores en la región del Abruzzo en Italia. El hilo conductor que animó su propuesta y su práctica educativa en las escuelas primarias del *V Circolo di Teramo*, del cual fue director, fue la filosofía hermenéutico-narrativa. Sin embargo, frente a orientaciones más teóricas que intentan posteriormente aplicarse de manera práctica, el gran valor de esta experiencia educativa tiene que ver con el hecho de haber surgido desde el principio de un trabajo específico en el aula. Esta circularidad entre la práctica de aula y la reflexión filosófica dieron como resultado una serie de pilares fundamentales que dan cuerpo a la propuesta entre los cuales podríamos destacar la conveniencia de complementar las delimitaciones del concepto con la informidad metafórica de la retórica, las posibilidades de la narratividad y de la receptividad estética para elaborar procesos de aprendizaje y de constitución de la identidad, la consideración de la infancia como un escenario donde la verdad acontece en cada caso, el perfil abierto del maestro hermeneuta inspirado por las implicaciones híbridas de la identidad o la necesidad de convertir al cuerpo en el lector de la textualidad de la vida.

Palabras clave: Antonio Valleriani; Pedagogía hermenéutica; Narratividad; Infancia; *Circolo Pedagogico di Teramo*.

^aDpto. Filosofía (Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría e Historia de la Educación, Filosofía Moral, Estética y Teoría de las Artes), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Pl. Campus Universitario, s/n, 47011, Valladolid, España. joaquin.esteban@uva.es  <https://orcid.org/0000-0001-5414-1878>.

Abstract. *The aim of this article is to offer a historical presentation and a reading of the pedagogical and theoretical work carried out more than forty years ago by the Italian teacher and professor Antonio Valleriani and a group of collaborating teachers in the Abruzzo region of Italy. The common thread inspiring his proposal and his educational practice in the primary schools of the V Circolo di Teramo, of which he was director, was the hermeneutic-narrative philosophy. In contrast to the more theoretical orientations whose practice was subsequently attempted, the great value of this educational experience has to do with the fact that it arose, from its very beginning, from specific work in the classroom. This circularity between classroom practice and philosophical reflection resulted in a series of fundamental pillars that give body to the proposal, among which we could highlight the convenience of complementing the delimitations of the concept with the metaphorical informality of rhetoric; the possibilities of narrativity and aesthetic receptivity for elaborating learning processes and the constitution of identity; the consideration of childhood as a scenario where truth happens in each case; the open profile of the hermeneutic teacher inspired by the hybrid implications of identity; and the need to turn the body into the reader of the textuality of life.*

Keywords: Antonio Valleriani; Hermeneutic pedagogy; Narrativity; Childhood; Circolo Pedagogico di Teramo.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento reflexivo previo de la filosofía narrativa sirve como pista de interpretación de una de las propuestas más sugerentes, a la vez que poco conocida en nuestro país, que se ha venido realizado en las últimas décadas en el ámbito de la pedagogía hermenéutica. El propósito de la presente contribución quiere concretarse en una presentación histórica sucinta y una lectura crítico-contextual libre del trabajo que realizó hace más de cuarenta años el maestro y profesor italiano Antonio Valleriani¹ y todo un grupo de maestros colaboradores en la ciudad italiana de Teramo perteneciente a la región del Abruzzo en Italia.

¹ Antonio Valleriani nació el 29 de agosto de 1940 en Italia. Se formó como profesor de la escuela básica y obtuvo la licenciatura de Filosofía y Ciencias Humanas. 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 sus planteamientos filosófico-hermenéuticos con un nutrido grupo de compañeras, colegas y colaboradores. 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 y

Como intentaremos especificar posteriormente el gran fundamento teórico que animaba toda su propuesta fue el pensamiento hermenéutico de Paul Ricoeur y la reivindicación de la experiencia estética tal y como se define en la estética de la recepción de Hans Robert Jauss y de Wolfgang Iser, autores con los que llegó a mantener relación directa. Efectivamente, para Valleriani el potencial epistemológico y mediador que introducía el momento de la explicación dentro del arco hermenéutico comprensión-interpretación gadameriano permitía operativizar metodológicamente el momento hermenéutico de la aplicación y a su entender resultaba ser especialmente adecuado para la práctica educativa. Ese triple momento de la comprensión, de la explicación y de la interpretación, donde con facilidad también reconocemos coherentemente la triple *mimesis* de la que el autor francés nos habla en *Tiempo y narración*,² encuentra también una especificación expresa en los momentos de la *aisthesis*, de la *poiesis* y de la *catharsis* que se nos propone desde la estética de la recepción.³ Además la comprensión de la identidad desde los presupuestos de la narratividad, la reivindicación de la retórica para la educación, la recualificación del goce estético como fuente de conocimiento y no de mera fruición en la lectura y, en general, en la experiencia estética, la desfundamentación metafísica e ideológica, la consiguiente presencia de la incertidumbre en los procesos de enseñanza y el decidido compromiso moral por ofrecer un testimonio de responsabilidad con respecto al otro, son aspectos que poco a poco se han ido configurando teóricamente a partir del trabajo desarrollado en el aula.

A nuestro modo de ver, el gran valor de esta experiencia educativa tiene que ver con el hecho de 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, maestras y maestros también, que desde inicios de los

sus aplicaciones en una cultura educativa abierta, tolerante, postcolonial y posteurocéntrica. Falleció en el año 2009.

² Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (México: Siglo XXI, 1995).

³ Hans Robert Jauss, *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética* (Madrid: Taurus, 1986).

años ochenta comenzaron a trabajar sobre el mentado triple momento hermenéutico sobre el que más tarde volveremos. 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) y *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia* (2001), al margen de todos los trabajos teóricos que Valleriani ha publicado en su vida como fundamento filosófico y como lectura reflexiva de los resultados de la propia dinámica pedagógica.⁴

Tanto Ricoeur como Jauss fueron muy conscientes de cómo su pensamiento hermenéutico cobraba auténtica vida en la escuela gracias a esta innovación pedagógica impulsada por Valleriani.⁵ De hecho, es preciso decir que para los dos fue objeto claro de una admiración especial que demostraron con su contacto continuado y su interés por los resultados.

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 tenía claro que con su trabajo y el de sus colaboradores, publicado abiertamente, se

⁴ Ofrecemos en la bibliografía final referencia completa de estas obras citadas y del conjunto de los trabajos publicados por Antonio Valleriani.

⁵ Valleriani mantuvo correspondencia frecuente con ellos. En *Verso l'oriente del testo* (1995) y en *Il viandante e la sua strada*. (1997) se recogen un par de cartas especialmente significativas. Si bien el prefacio de *Verso l'oriente del testo* fue elaborado con mucha atención por Ricoeur, lamentablemente el fallecimiento de Jauss impidió que se produjera el mismo hecho y paralelamente en *Il viandante e la sua strada*. a pesar de que se trataba de algo ya organizado y sobre lo que el propio Jauss había ya dado muestras de gran interés.

conseguía demostrar que la simbiosis entre hermenéutica y educación hace posible otro modelo de escuela para el tiempo que nos toca vivir.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE UNA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA Y NARRATIVA

Podríamos preguntarnos si una pedagogía hermenéutico-narrativa, que tiene como hilo conductor la ratificación crítica de la diferencia, no corre el peligro de quedar neutralizada en el evidente impulso que recibe de estos procesos modernos de individualización. Se trata esta de una cuestión inicial que se nos presenta como reto. Sin embargo, como veremos, la respuesta que se da desde la propuesta que presentamos es la del riguroso compromiso ético con la alteridad, es decir, que tiene que ver con una concepción crítica de la educación en la que aprender a leer implica al mismo tiempo ofrecer un testimonio de sí vinculante.

Dividiremos lo que sigue en dos apartados: en el primero, nos detendremos a exponer y comentar muy libremente los presupuestos teóricos que animan esta experiencia pedagógica de intención hermenéutico-narrativa; en la segunda, intentaremos dar a conocer de manera general algunas claves sobre la aplicación didáctica concreta.

Presupuestos hermenéutico-narrativos

En opinión de Valleriani la reconsideración de la identidad que se sigue del carácter trágico y retórico de la educación obliga, en primer lugar, a reconsiderar el concepto de formación si se quiere responder de manera adecuada a la peculiaridad de los retos propuestos por la cultura nihilista del tercer milenio. En este sentido, para nuestro pedagogo italiano, el concepto de *Bildung* queda obsoleto, tanto en su significado de conformidad a un modelo como en el de la imagen idealista de formación infinita del hombre. Detrás de ello se encontraba esa aspiración moderna de iluminación progresiva del pensamiento hacia una reapropiación de los fundamentos. El mundo actual, sustraído de los absolutos, ha de ofrecer respuestas diferentes a las de la subjetividad cartesiana.

Valleriani tiene claro que la reflexión sobre la educación tiene que atravesar el territorio amenazador del nihilismo y que la única esperanza pedagógica posible únicamente podrá surgir en el debate con las

figuras y los paisajes que lo animan.⁶ Pero lo que también parece claro es que, en este empeño, la filosofía de la educación no puede prescindir del sujeto; como vemos, ya no refiriéndonos a un sujeto inmutable y granítico, ni al pulverizado por los intereses performativos de la postmodernidad. Se precisa una concepción de la identidad que, por una parte, no legisle a partir de apriorismos o esencialismos, determinando prácticas y discursos pedagógicos dogmáticos y unívocos, y que, por otra, sea capaz de reintroducir la escisión, la pluralidad, la hibridación, la alteridad, la contingencia y la incertidumbre para condicionar discursos y prácticas educativas en los que quepa la recuperación de la fruición indeterminada y biográfica de la experiencia. Este concepto que le servirá a Valleriani será el de identidad narrativa.

Situados ya ineludiblemente en la narratividad como modo de acontecer de la temporalidad, Valleriani hace suya la conocida propuesta ricoeuriana⁷ de la identidad entendida como un espacio que se gana desde la dialéctica entre una identidad *idem* y una identidad *ipse*. La primera implica una manifestación formal y sintética de la subjetividad que permanece; sin embargo, en la segunda, somos capaces de sustraernos del núcleo permanente y fijo de la personalidad. En la *ipseidad*, por tanto, ganamos la posibilidad de comprender el flujo plural y polifónico de lo que somos; y en tanto que plural imposible de ser concebida ya sin la implicación directa del otro. El otro ya no es objeto sometido a distancia epistemológica sino el constituyente del sí mismo: es un «sí mismo como otro». El gran compromiso ético que encierra esta hermenéutica de la subjetividad es lo que más le interesa a Valleriani en sus aspiraciones pedagógicas. La ausencia de referentes ciertos, la posibilidad de generar una divergente y creativa lectura de la incertidumbre a la que nos somete el enigma de la vida y del propio conocimiento, encuentra en este momento un sustento en permanente movimiento que tiene que ver con el compromiso moral de ofrecer al otro el propio testimonio, de ofrecer y mantener la palabra dada, la promesa. Sin duda, se trata de un reto moral que se concreta de manera paradigmática en la tarea docente. El maestro hermeneuta encuentra en el carácter siempre mutable de esta

⁶ Antonio Valleriani, «Il custode dell'enigma», en *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1997), 33.

⁷ Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI, 1996).

referencia heterogénea de la alteridad el reto que articula el enfrentamiento con un relativismo hueco en educación. Además, el maestro, en el ofrecimiento de su testimonio, se vuelve a ganar a sí mismo en plena crisis de la profesión docente.

Por otro lado, este componente narrativo y ético de la *ipseidad* nos hace reconsiderar también determinados reduccionismos culturales. La alteridad y la diferencia atraviesan una cultura que se manifiesta simbólicamente en el relato que somos.⁸ Ello implica que la cultura equivalga a la permanente negociación de significados que se instalan en la inteligencia común mediante la adaptación de los diferentes sistemas simbólicos. Se trata de un proceso de reelaboración constante que se concreta expresivamente en la lectura continua de sus manifestaciones. Valleriani se apoya aquí en Bruner y apunta cómo la educación obviamente resulta ser el instrumento apropiado de mediación intersubjetiva en la negociación y en la reconstrucción de dichas redes de significado.⁹

Destacar con Bruner la importancia del pensamiento narrativo en la constitución de la cultura no significa la exclusión del pensamiento paradigmático, lógico-causal y científico. Significa propiamente la reinclusión de los sentimientos, de las opiniones, de la controversia y el debate y de la complementaria confrontación formativa con los otros. Ello implica ahora que la perspectiva hermenéutica en educación se vincule especialmente con los movimientos neoretóricos dado que la estrategia de la demostración se ve intensamente implementada por la de la argumentación. La educación se abre camino por los paisajes de la persuasión, no para embaucar o para sugerir ¹⁰, sino para instalarse narrativamente en los paisajes de lo verosímil y lo incierto. No solo se trata de emociones sino de convicciones dialógicas a las que la relación docente-discente pueden llegar en el consenso sobre lo que tiene valor. La verdad retórico-hermenéutica en educación pasa por esa sutil dialéctica entre argumentación y convicción. Se gana así, el *eros* para el *lógos*, la

⁸ Valleriani tiene aquí en cuenta la concepción hermenéutica de la cultura propuesta por Clifford Geertz. Pensamos sobre todo en *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1996).

⁹ En tanto que en él se hace también una referencia importante a la vinculación con Valleriani nos permitimos referirnos a nuestro trabajo «La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica», *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 253-265.

¹⁰ Valleriani se apoya aquí en Giovanni Flores D'Arcais, «Dell'argomentazione in ambito pedagogico-educativo». *Nuove ipotesi*, 7, no. 2 (1992): 139-140.

experiencia para la razón, los sentimientos para los conceptos. Valleriani no tiene duda, como venimos viendo, de que en esta hibridación retórica de la verdad es donde se encuentra una de las respuestas posibles a los retos del hombre actual y que la naturaleza hermenéutica de tal hibridación es la de la «circularidad larga».

Hemos de recordar que la raíz del sustento crítico del pensamiento hermenéutico de Ricoeur, mentor como ya sabemos de las propuestas del círculo de trabajo de Valleriani, se encuentra en la denominada vía larga que, por oposición a la inmediatez ontológica de la filosofía heideggeriana, requiere del proceso de investigación hermenéutica de los lenguajes en los que se expresa la experiencia humana. Desde siempre para Ricoeur el símbolo se convierte en el punto de partida para la construcción progresiva de significados; es decir, dona significados para ser pensados. La circularidad que se abre ante la fuerza semántica de los símbolos y ante el reto del pensamiento no queda en Ricoeur neutralizada por la formalización trascendental, como pudiera ser el caso de los planteamientos de Apel y Habermas, sino que se convierte en una reflexión muy concreta sobre los signos, los textos y el lenguaje en el que se manifiesta explícitamente el modo y el deseo de ser y de existir de los seres humanos. De este modo, el conocido arco hermenéutico de Ricoeur, tomado como propio de la propuesta hermenéutica del círculo de Valleriani, es ese *tópos* apropiado en el que se hace comprensible y efectiva la mentada hibridación retórica de la verdad. En este círculo de tres momentos debemos hablar de la pertenencia, de la distancia y de la apropiación crítica.

La pertenencia, concepto de honda raigambre fenomenológico-hermenéutica, nos sitúa en el horizonte de una tradición, en un mundo del texto prefigurativo (mimesis I) cuya acceso inicial es el de la comprensión; el segundo momento de la distancia es el momento crítico, analítico explicativo del texto configurado (mimesis II); y el tercero, como es conocido tiene que ver con la apropiación crítica, es decir el momento de la refiguración e interpretación textual, ese momento de receptividad y de aplicación creativa que al realizarse sobre el sustento ontológico de la narratividad nos hace tomar conciencia de la responsabilidad común y dialógica de la construcción de sentidos.

El propio Valleriani encuentra muy cercano a estos presupuestos de base que animan sus propuestas el trabajo de Agata Piromallo

Gambardella.¹¹ Para Piromallo se dan dos tipos de intersubjetividad: una primera de inmediatez y de fusión y de pertenencia común del docente y del discente al mismo *topos* sociocultural, y una segunda, alargada, en la que operan las mediaciones simbólico/lingüísticas propia de la distancia hermenéutico-temporal. Diálogo y lingüisticidad de la escritura que según Piromallo, y siguiendo en este caso a Rorty, quedan atravesados por la contingencia de siempre tener que leer diferente y, de este modo, proyectarnos sobre el carácter edificante de la conversación pedagógica. Valleriani, no obstante, del mismo modo que se muestra reticente con cualquier tipo de fundamentalismo, considera la necesidad de sustraernos de los peligros del relativismo en el que nos pueda situar este tipo de solidaridad pedagógico-hermenéutica basada en las coyunturas contingente de las diferentes lecturas. «Tales peligros, señala expresamente, pueden ser superados edificando eso que se llama educación sobre un sólido soporte constituido por la universalidad de nuestra común pertenencia a la existencia, entendida heideggerianamente como ser-en-el-mundo, *Dasein*».¹² Un tipo tal de sujeción ontológica del sentido vinculado a la universalización de la existencia adolece, por una parte, de una apuesta clara por la condición histórico-temporal de la finitud humana, pero también implica una peculiar mirada estratégica de la propia existencia, que en cuanto constituida por el relato que somos no se sustrae del conflicto de las interpretaciones. El relato admite niveles de realidad y niveles de conciencia que aunque ahora ya no se nos presentan jerarquizados ordenan semánticamente las múltiples historias sobre historias y narraciones sobre narraciones sobre las que configuramos la referencia unitaria de nuestra identidad.¹³ Lo que sea la verdad ya no tiene que ver con un *tópos*, con un lugar, sino con un tiempo, con un

¹¹ Agata Piromallo Gambardella, «La mediazione ermeneutica nell'azione educativa», en *Prospettive ermeneutiche in pedagogía*, ed. M. Muzi y A. Piromallo (Milan: Unicolpi, 1995), 207-238.

¹² Valleriani, «Il custode dell'enigma», 39.

¹³ Aquí hemos de tener en cuenta dos asuntos: 1.º) La referencia de la existencia acaba teniendo un contenido trágico. Somos conscientes de que el conjunto de la obra de Valleriani, a pesar de confiar positivamente en el valor de la educación, manifiesta implícitamente la perplejidad y el pasmo en el que nos ha dejado situados la desfundamentación nihilista. Pudiera ser que la educación, siempre desde este componente trágico de la narratividad hermenéutica, consiguiera dirigirnos hacia una respuesta no necesariamente emancipadora, ni utópica, ni teleológica, sino considerada como ejercicio explícito de la voluntad de poder como arte; 2.º) En la identidad narrativa se da también la posibilidad de distanciarse de los excesos de la identidad y de las aspiraciones relativistas de la narración en el tiempo.

proceso. Heidegger nos ha ayudado, a su manera, a concebir este dinamismo de la verdad.

Según el planteamiento de Valleriani debemos recordar que la *alétheia* heideggeriana 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 cosas¹⁴ y del que siempre nos estamos despidiendo.

Esta verdad como escenario y siempre en proceso impide ya un tipo de causalidad lineal y metafísica. Desde el punto de vista de la implicación que ello tiene para una pedagogía hermenéutica es preciso recordar que la lógica dialéctica tradicional sustentada en una causalidad autoconstitutiva y cerrada de la subjetividad proyectaba culturalmente la extensión del texto siempre en referencia del autor; sin embargo, el impulso retórico de la verdad hermenéutico-narrativa abre el texto constitutivamente al lector. Valleriani, llegados a este punto, encuentra en la estética de la recepción, dinamizada por Jauss e Iser, la orientación oportuna para la recuperación de la aportación decisiva del receptor, del sujeto de la educación, al evento semántico de la obra o de la acción.

Atendiendo a todos los presupuestos que venimos planteando Valleriani consigue hacer suya de manera especialmente productiva y sugerente para sus propósitos la vinculación natural entre la teoría de la recepción estético-productiva y el dialogismo de M. Bajtín.¹⁵ Debemos

¹⁴ Antonio Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia», en *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 2001), 37.

¹⁵ La obra en la que se consolida el concepto de dialogismo polifónico es Mijaíl Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoievski* (México: FCE, 1986).

recordar que en la reivindicación del placer estético por parte de Jauss¹⁶ a través de una recuperación de los estados emocionales primarios del receptor (maravilla, admiración, impacto, llanto, risa, estupor) Valleriani encuentra un instrumento decisivo de la acción formativa a través de los cuales la ficción ofrece un horizonte variado de experiencias del mundo.¹⁷ 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 ve 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 carnalesco 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.¹⁸

Este hilo conductor de la ambigüedad de la máscara y de la incertidumbre no solo es manifestación de su propia expresión ontológica, sino que como vamos viendo, se concreta ejemplarmente en el constitutivo ético de la alteridad. El desafío, la vaguedad, la finitud del otro, encuentra en la carencia ambivalente de la infancia un reto especialmente significativo

La incertidumbre de la infancia y de la alteridad

Antes hicimos referencia al papel del otro en la constitución de la identidad narrativa y la especial extensión ético pedagógica que ello tiene en la filosofía de Valleriani. Cabría decir, en este momento, que

¹⁶ Jauss, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*.

¹⁷ Valleriani, «Il custode dell'enigma», 50.

¹⁸ Valleriani, «Il custode dell'enigma», 50. La traducción es nuestra.

quizás el modo más ejemplar de constitutiva enajenación de la *ipseidad* desde estos presupuestos educativos es en la controvertida figura social y cultural de la infancia.

El gran interés que encierra una hermenéutica de la infancia surge de la ambigüedad de la propia noción tal y como se ha ido desplegando en los intereses socializadores de la pedagogía. En concreto Valleriani,¹⁹ en contraste con los argumentos históricos de Becchi,²⁰ parte de la definición «negativa» que se ha generalizado a raíz de la etimología que define infancia como ese momento inicial de la vida en el que no se da la «capacidad de hablar». Esta definición de la edad no-adulta supone una clara ausencia de autonomía y una delimitación con respecto a lo que no se es intentándose en todo momento evitar la fuerza discursiva del silencio y de la ambigüedad que encierra esa etapa.

La reticencia histórica hacia la niñez tiene que ver con el temor a la imperfección, las cualidades negativas naturales, el pecado, la improductividad y, en época cartesiana, con la presencia del error del cual el hombre de razón debe emanciparse.

En el siglo XIX y parte del XX la pedagogización de la infancia acaba objetivando científicamente a la niñez convirtiéndose en un centro de observación teórico a través del cual se neutraliza el poder metafórico que lo constituye. Valleriani se pregunta con Becchi si será posible un retorno de la infancia a sí misma; si será posible sustraerse de la lógica adulta, de la lógica de Occidente, para reinterpretar los fundamentos de la actividad educativa y con ello el conjunto de nuestra cultura.

Un primer paso para el desarrollo de esta reinterpretación es habilitar un espacio escénico en el que quepa la divergencia connotativa de lo simbólico y lo metafórico. La escena, el juego y la representación generan los nuevos ritmos en la acción y en la lectura y condicionan que se rescate la sombra silenciosa de la corporalidad para que se permeabilice la posición entre adultos y no adultos. La infancia como teatro se convierte en espacio y tiempo de paradojas, de improvisación y de gestos a través de los cuales se redescubren los pliegues de una discursividad

¹⁹ Seguimos aquí de manera especial el trabajo citado de Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia»

²⁰ Egle Becchi, *I bambini nella storia* (Roma-Bari: Laterza, 1994).

logocéntricamente marginada. La unidireccionalidad y el equilibrio de la palabra adulta y aculturante se ve retada por el carácter no exclusivamente verbal de la experiencia antepredicativa de los más pequeños. Es esta coimplicación la que Valleriani quiere ganar a toda costa para su propuesta de una hermenéutica de la infancia.

Al introducir la experiencia prelingüística el niño ha de ser leído primordialmente como cuerpo. Resulta obvio este momento al que llegamos a partir de los presupuestos antifundacionales y desenmascaradores de la subjetividad en los que se inserta la propuesta que venimos glosando y comentando. Además, como vimos, de la preponderancia genérica que tiene el cuerpo para el caminante-hermeneuta en el marco de una pedagogía de la situación y del ambiente, parece efectivamente que la corporalidad en la infancia alcanza un interés especial al desactivar el potencial represor de los controles lógicos. En este sentido, Valleriani se ayuda de los planteamientos de Deleuze-Guatarri en *El Anti-Edipo*. El niño es cuerpo, «cuerpo-sin-órganos», sin organización; un cuerpo que se desubjetiva, que deja de estar únicamente disciplinado y se desarticula social y semióticamente; un cuerpo prepersonal que estalla de deseo en su mutismo y que se abre al poder creativo de sus infinitas metamorfosis. El niño, la infancia, con su deseo no humano, afirma su resistencia a la humanización y enfrenta su riqueza y su creatividad contra la oposición pedagógica de sus padres y docentes. Es este cuerpo de infante latente el que al hombre sin máscaras le vibra de manera constante a lo largo de toda su vida y le compromete ineludiblemente a enfrentarse con las múltiples alternativas de deseo que se le explicitan de manera trágica y contingente. El cuerpo ahora no es mero tránsito hacia la vida adulta y estructurada, sino que, en sí mismo, es la realidad y metáfora ineludible donde se manifiesta, como diría Nietzsche, el poder dionisiaco de la vida ante el que cabe la valentía de decir sí. En tal empeño, y desde nuestro hilo argumental, resulta necesario sacar al niño de ese mundo represor de la infancia donde le ha recluso el psicoanálisis reintroduciendo la producción de deseo ya que el deseo es plenitud y no ausencia.²¹ Poner en evidencia la constricción normativa y reduccionista del modelo familiar del Edipo para el desarrollo de la identidad de los individuos permite abrirse a un mundo polimorfo y nómada más allá de las relaciones

²¹ Valleriani, «Per un'ermeneutica dell'infanzia», 31.

familiares. Cabe, de este modo, acceder a la infancia desde lo que el niño es verdaderamente y no desde las diferentes proyecciones regulativas de los adultos.

Probablemente desde estos presupuestos, y en el contraste de los trabajos de Becchi sobre la infancia, Valleriani se ve en la exigencia de ir algo más allá de una única perspectiva de lectura sobre el fenómeno. ¿Verdaderamente, se pregunta, es posible establecer a priori los límites de la interpretación en general y a la de la infancia en particular? Y por lo mismo, ¿es posible verdaderamente hacer de menos el velo retórico y metafórico que recubre y comprime la primera edad de la vida?²² Son preguntas complicadas de responder que nos sitúan de lleno en un «conflicto de las interpretaciones» en torno al tema educativo central de la infancia, pero que proporciona un claro enriquecimiento debido a la pluralidad contextual de accesos. De este modo, tras la desobjetivación a la que la somete la hermenéutica nos queda la posibilidad de decir algunas cosas concretas siendo consciente de su provisionalidad.

En primer lugar, que la consideración de la infancia desde la diferencia nos permite afirmar que su existencia únicamente se da en la perspectiva del reconocimiento del otro. Recurriendo a Levinas se nos recuerda que somos una creación del otro ya que un *cogito* puro e independiente no existe.²³ Además, existiendo en el tiempo. Únicamente en el relato podemos neutralizar la diacronía y la asimetría que produce el que el otro siempre me preceda. Sin embargo, a pesar de tal reducción siempre se nos da como incertidumbre. En el otro reconocemos nuestra limitación. De algún modo, la infancia para Valleriani tiene que ver con este espacio prediscursivo de sorpresa, de admiración y también de complejidad, de terror. La infancia quiere ser entendida como un teatro de apariencias donde podemos ser artistas de nuestra propia vida experimentando el mundo dentro y fuera del lenguaje. Desvelado el poder de desvelar, la infancia, comprendida desde la incertidumbre de la alteridad, nos recuerda el sufrimiento plural de la inmadurez y se convierte en el indicio radical de nuestra imperfección humana.

²² Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 31-32.

²³ Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 40.

La infancia, por tanto, es entendida como disposición del espíritu que acompaña al hombre por todo el arco de la existencia, y no solo como primera edad de la vida, evidenciando la dimensión lúdica productiva de una constelación de máscaras. Contra la materialidad del rostro la infancia, para Valleriani, encarna la contemporánea condición humana de desfundamentación al manifestarse como un universo simbólico de irrealidad, creatividad y misterio. En ella se abre en la diversidad de la experiencia un individuo convertido en actor de su existencia en el teatro de las apariencias.²⁴

El perfil del maestro hermenauta

No encierra duda alguna de que el estilo teórico de maestro hermenauta que Valleriani conceptualizó se ha visto impulsado por la práctica hermenéutico-didáctica cotidiana. No obstante, para desarrollar sus intuiciones sobre el maestro hermenauta acudió también a sus interlocutores habituales. Además, en esta ocasión se ha visto bien motivado por el reto que supone la concepción ontológica de Vattimo sobre los enseñantes como «autores de lo clásico».²⁵ Recuerda Valleriani²⁶ que Vattimo nos habla de cuatro perfiles ejemplares de maestros: El socrático, de tipo simétrico, natural e inesencial, ya que desaparece cuando se cumple su tarea mayéutica; el cristiano, asimétrico con respecto al creyente y esencial, en tanto que trasmite una verdad que irrumpe en el tiempo y que permanece; el irónico rortyano, que de manera inesencial consume su autoridad en un diálogo relativo entre pares con éxito relativo; y el cuarto, el que le interesa a Vattimo, el del maestro como autor de lo clásico. Aquí la referencia expresa a Gadamer nos quiere decir que el maestro hermenauta no habla en nombre de sí mismo sino de las voces ejemplares del pasado que se concretan en lo clásico. Este hablar siempre en nombre del otro, sustentado en la concepción hermenéutica de la historia del ser, es lo que funda la disimetría entre maestro y alumno.

²⁴ Valleriani, «Per unermeneutica dell'infanzia», 43.

²⁵ Gianni Vattimo, «Introduzione», en *Filosofía 94*, ed. Gianni Vattimo (Roma: Laterza, 1995).

²⁶ En lo que sigue nos referiremos especialmente a Antonio Valleriani, «Il profilo del maestro ermeneutico», en *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1997), 139-172.

Sin embargo, Valleriani, que se aleja de esta concepción gadameriana de lo clásico debido a que implica un exceso de celo ontológico y una encubierta ejemplaridad ahistórica con respecto al fenómeno de la experiencia, recurre a los argumentos de Jauss y de la estética de la recepción para reivindicar el carácter formativo de la fruición lectora y de la propia experiencia hermenéutica para el magisterio. Frente a Gadamer, para quien lo clásico, el texto, la obra, propone sus demandas a la creatividad del lector, la teoría de los efectos nos habla de la imposibilidad de prescindir de las preguntas iniciales que desde su experiencia realiza el intérprete. Esto hace para Valleriani que la realidad práctica del perfil del maestro hermeneuta sea más prosaica y dolorosa que como la concibe Vattimo. El maestro narrador es quien relata lo que sabe y lo que sabe también porque se lo cuenta su discípulo. Constituidos por múltiples relatos, en su narrarse recíproco, el maestro y el alumno encuentran un momento común en un plano de igualdad en el que se buscan de manera conjunta las condiciones que propician el acontecimiento de la verdad. El espacio formativo no es un viaje tranquilo e incondicional en el que prevalece la fe del alumno ante la autoridad docente, sino una lucha hermenéutica entre dos estrategias de autonarración y de lectura. Encontramos nuevamente, como vemos, la energía trágica que surge de la ausencia violenta de ejemplaridad. En este sentido, la ejemplaridad del maestro se encuentra para Valleriani, como en el sí mismo de Ricoeur, en el testimonio y en la palabra dada. Más allá de la formalización deontológica la contingencia narrativa hace que el acontecimiento de verdad en el encuentro alumno-maestro se convierta en un testimonio. Un maestro que me ayuda a devenir el original de la copia de mí mismo. Valleriani se apoya en este momento en las sugerentes aportaciones de A.G. Gargani²⁷ al señalar que cada uno es la copia sustitutiva de un original que será más tarde. A una cierta edad aceptamos el relato que los demás realizan de nosotros, pero más tarde reaccionamos ante esas miradas para construir críticamente nuestra identidad. En un momento de sufrimiento tal de encuentro con uno mismo, en el que ya no existe la seguridad de una verdad previa, es cuando el maestro hermeneuta ofrece su palabra al discípulo para ayudarlo a deshojar el álbum de sus simulaciones y contradicciones existenciales, sin conducir al discípulo a la

²⁷ Aldo G. Gargani, «La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità», en *Filosofía* 94, ed. Gianni Vattimo (Roma: Laterza, 1995), 15-35.

verdad, sino al «escenario de la verdad» compartida entre ambos. Pero ¿cómo se genera de manera concreta ese escenario de verdad?

APLICACIÓN HERMENÉUTICO-EDUCATIVA

Al centrarnos en el aspecto estrictamente aplicativo y 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.

Tres son los grandes momentos de la programación. Quizás propiamente habría que decir que son dos, el momento de la comprensión y el momento de la explicación, y que el tercero, la interpretación, es el resultado de la confrontación de los dos anteriores.

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.²⁸ El siguiente texto de Valleriani, algo extenso, sintetiza el programa didáctico-hermenéutico de manera muy explícita:

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

²⁸ Puede seguirse de forma paradigmática la exposición didáctica de Renata Ronchi sobre el trabajo específico de aula realizado en torno a un relato: Renata Ronchi «Esperienze pratiche di insegnamento / apprendimento in un'ottica estético-ermeneutica», en *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1995), 137-211.

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 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.²⁹

Tras todo el proceso hermenéutico-didáctico sustentado en estos principios 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 texto³⁰ 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.

²⁹ Antonio Valleriani, «La dimensione storica della verità e dell'esperienza nel rapporto maestro-scolaro», en *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, ed. Antonio Valleriani (Coledara (Teramo): Andromeda, 1995), 73-74. La traducción es nuestra.

³⁰ De manera apasionada, Valleriani contaba anecdóticamente a quien esto escribe 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.

CONSIDERACIÓN FINAL

Con el presente trabajo hemos tratado de presentar de manera muy sucinta y de realizar un balance histórico-teórico de una propuesta poco conocida de aplicación pedagógica de la filosofía hermenéutico-narrativa tal y como se gestó en las aulas de educación primaria de la comarca italiana del Abruzzo de la mano de Antonio Valleriani. Atravesando este impulso educativo se encuentran algunas cuestiones de hondo calado de las que destacamos las siguientes al hilo de lo expuesto: la tarea dialógica de la experiencia educativa; las posibilidades de la narratividad y de la receptividad estética para elaborar procesos de aprendizaje y de constitución de la identidad; la consideración de la infancia como un escenario donde la verdad acontece en cada caso; el perfil abierto del maestro hermenauta inspirado por las implicaciones híbridas de la identidad y de su diferencia; la necesidad de convertir al cuerpo en el lector de la textualidad de la vida; la conveniencia de complementar las delimitaciones del concepto con la informidad metafórica de la retórica. Las posibilidades de los planteamientos de la hermenéutica filosófica, si bien en estos momentos críticos de una experiencia del mundo virtualizada encuentran más dificultades para proyectarse, no han perdido fuerza ni capacidad crítica. Y de manera especial, lo que menos ha perdido es compromiso ético con la tarea educativa. Asunto este, junto con el de la capacidad de cooperación, de los cuales dio buena cuenta Antonio Valleriani con su labor pedagógica a lo largo de toda su vida como docente y como filósofo de la educación. Buena prueba de ello fue la proyección de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), de la que fue impulsor, junto con el filósofo de la educación mexicano Luis Eduardo Primero Rivas, y que integró a profesores de Italia como Anita Gramigna o Anna Vacarilli, de México como el filósofo Mauricio Beuchot y la pedagoga Ana María Ornelas, o de España como el historiador Agustín Escolano. El resultado del trabajo conjunto, de congresos, de seminarios y encuentros en el transcurso de diez años hasta el fallecimiento de Valleriani se ha enmarcado dentro de esos movimientos de renovación pedagógicos de carácter cualitativo. Se ha conseguido reivindicar la capacidad crítica de la hibridación, el escenario educativo de la corporalidad, la inserción histórico-temporal de los procesos docentes en la narratividad, la retórica y el relato y la capacidad ética del diálogo como clave de la experiencia hermenéutico-educativa. Principios todos ellos que no podemos dejar de suscribir en el tiempo presente.

Nota sobre el autor

JOAQUÍN ESTEBAN ORTEGA es doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca (1996) y doctor en Teoría de la Educación por la Universidad de Valladolid (2010). Tras más de treinta años como docente universitario, se ha incorporado recientemente al Departamento de Filosofía y Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid (UVa). Además, en la actualidad forma parte del equipo directivo del *CEINCE* (*Centro Internacional de Cultura Escolar*) de Berlanga de Duero (Soria). Es miembro también de la *Cátedra de Patrimonio Cultural Inmaterial Europeo* de la (UVa), del *GIR Arte y ciencia en Filosofía* de la (UVa) y del *GIR Antropología y Filosofía de la Educación* de la Universidad Complutense de Madrid.

Fruto de la actividad docente y académica ha sido la participación en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales (México, Brasil, Italia) y la publicación de múltiples artículos de investigación en revistas y de capítulos de libros. Ha publicado y editado varios libros y volúmenes cuyo hilo conductor ha sido la aplicación hermenéutica en diversos ámbitos culturales, entre los cuales se destacan aquí algunos de los referidos al ámbito educativo: *Memoria, hermenéutica y educación* (2002); *Universidades reflexivas. Una perspectiva filosófica* (2005); *La condena hermenéutica: Ambivalencia educativa en la modernidad líquida* (2010); *Cultura, hermenéutica y educación* (2008); *Hermenéutica del cuerpo y educación* (2009); *Marcas del cuerpo en educación. Imaginarios simbólicos y materiales* (2014).

OBRAS DE VALLERINI

Valleriani, Antonio. «Stili e metafore di educazione». *I problemi della Pedagogia* 35, no. 4-5 (1989): 401-440.

Valleriani, Antonio. «Pedagogia, retorica ed ermeneutica». *Rassegna di pedagogia*, 51, no. 1-2 (1993): 75-123.

Valleriani, Antonio (Ed). *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

Valleriani, Antonio. «La pedagogia e il declino della luce». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 35-40. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

- Valleriani, Antonio. «La dimensione storica della verità e dell'esperienza nel rapporto maestro-scolaro». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 43-77. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il custode dell'enigma». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 29-52. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il viandante e la sua educazione». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani 75-104. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il profilo del maestro ermeneutico». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 139-172. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «A scuola dal clown». En *Il viandante e la sua strada. Uno sguardo ermeneutico all'orizzonte estetico*, editado por Antonio Valleriani, 255-262. Coledara (Teramo): Andromeda, 1997.
- Valleriani, Antonio. «Il profilo del maestro ermeneutico». *Cultura e educazione* 11, no. 3 (1998-1999): 34-37.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Per una ri-lettura pedagogica dell'ambiente». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 17-42. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Ecologia della formazione». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 45-63. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «Perché la narrazione». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 73-92. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio. «La natura progettuale della conoscenza». En *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogía e di didattica narrativo/ermeneutiche*, editado por Antonio Valleriani, 111-130. Coledara (Teramo): Andromeda, 1999.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.

- Valleriani, Antonio. «Per un'ermeneutica dell'infanzia». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 15-44. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Il gioco, il volto e la maschera». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 47-70. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «La favola della vita». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 71-90. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «L'anima e l'ombra». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 91-115. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Che cosa significa pensare?». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 117-135. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «La verità del racconto». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 139-151. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Dalla parte del burattino». En *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*, editado por Antonio Valleriani, 207-214. Coledara (Teramo): Andromeda, 2001.
- Valleriani, Antonio. «Leggere, che piacere!». *Scuola Italiana Moderna* 9 (2001): 8-9.
- Valleriani, Antonio. *Figure dell'esperienza. Saggio di pedagogia sull'universo della ceramica di Castelli*. Coledara (Teramo): Andromeda, 2002.
- Valleriani, Antonio. «Racconto, identità e formazione». *Prospettiva Persona* 39 (2002): 27-31.
- Valleriani, Antonio. *L'educazione nell'epoca barocca*. Roma: Armando, 2004.
- Valleriani, Antonio. «Identità e alterità in Paul Ricoeur». *Prospettiva Persona* 53/54 (2005): 46-50.
- Valleriani, Antonio. «L'altro, il diverso in Levinas». *Prospettiva Persona* 52 (2005): 80-84.
- Valleriani, Antonio. *Pellegrini nel labirinto del mondo e del vivere. Gracián e Comenio educatori del Barocco*. Milan: Uicolpi: 2006.
- Valleriani, Antonio. «Avversione per la differenza». En *Solitudine*, 10-2, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio. «Eclisse dello sguardo dell'infante». En *Solitudine*, 35-41, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio. «Prigioniero della memoria». En *Solitudine*, 131-137, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.

- Valleriani, Antonio. «Vittime del pregiudizio». En *Solitudine*, 95-103, editado por Paolo di Giosia. Di Giosia: 2007.
- Valleriani, Antonio (Ed.). *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Sentidos y signos de la verdad en la hermenéutica educativa». En *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, editado por Antonio Valleriani, 11-52. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Emancipación y tragedia en pedagogía. Luis Eduardo Priero Rivas y la pedagogía de lo cotidiano». En *Emancipación y tragedia en Filosofía de la Educación*, editado por Antonio Valleriani, 125-154. México: Plaza y Valdés, 2008.
- Valleriani, Antonio. «Modo de sentir neobarroco en educación: la verdad que se traiciona». En *Hermenéutica del cuerpo y educación*, editado por Joaquín Esteban, 43-63. México: Plaza y Valdés, 2009.
- Valleriani, Antonio y V. Mandolese. *Trame dell'alterità. Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato*. Edigrafital: 2003.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE, 1986.
- Becchi, Egle. *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza, 1994.
- Di Tommaso, A. «Ragione e sentire del barocco in educazione». *Prospettiva Persona* 55 (2006): 73-76.
- Esteban Ortega, Joaquín. «La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica». *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 253-265.
- Flores D'Arcais, Giovanni. «Dell'argomentazione in ambito pedagogico-educativo». *Nuove ipotesi*, 7, no. 2 (1992): 139-140.
- Gargani, Aldo G. «La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità». En *Filosofía* 94, editado por Gianni Vattimo, 15-35. Roma: Laterza, 1995.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus, 1986.
- Jauss, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Piomallo Gambardella, Agata. «La mediazione ermeneutica nell'azione educativa». En *Prospettive ermeneutiche in pedagogía*, editado por M. Muzi y A. Piomallo Gambardella, 207-238. Milan: Uicolpi, 1995.
- Ricoeur, Paul. «Prefazione». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 11-19. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

Ronchi, Renata. «Esperienze pratiche di insegnamento / apprendimento in un'ottica estético-ermeneutica». En *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, editado por Antonio Valleriani, 137-211. Coledara (Teramo): Andromeda, 1995.

Vattimo, Gianni. «Introduzione». En *Filosofía 94*. Roma: Laterza, 1995.

Zavala, Iris M. *La postmodernidad y Mijail Bajtin. Una poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.