

Una idea pedagógica barroca

Antonio Valleriani

Multiversum (Teramo/Italia)

Asociación para el estudio de la hermenéutica educativa.

Traducción de María Esther Aguirre Lora

*La idea pedagógica es siempre inactual;
de otro modo no sería idea, sino costumbre,
práctica, ideología.*

Giovanni Maria Bertin

Ideología de la Europa moderna

La Europa moderna ama sobremanera al modelo formativo humanístico que absorbe los valores de la *paideia* griega. Así, con la invención de lo clásico, nace un espacio de saber en el cual se forma la identidad de Europa en contraposición a la diferencia representada por los países de Oriente.

Es Wilhelm von Humboldt quien crea la retórica de lo clásico haciendo revivir el “carácter griego”. Para él, el reclamo a lo clásico consiste en llevar a una expresión plena a la propia humanidad mediante el “libre juego” de la imaginación, la sensibilidad y el intelecto:¹ “resulta innegable, dice Humboldt, *una gran tendencia de los griegos para formar al hombre en la mayor multirralidad y unidad posible*”.² Sobre tales presupuestos nace la *Bildung*, que se convierte en el ideal pedagógico de la modernidad.

El reclamo a lo clásico también sirve para legitimar el mito del origen de las naciones europeas, asegurando la presencia del *Geist*, que vivifica la

¹ LEGHISSA, G., 2005, pp. 61-26; 2006, pp. 99-100.

² HUMBOLDT, W., 2004, p. 284.

producción cultural y la transforma en divino entusiasmo. Así, después de Alemania, todas las naciones europeas se convierten en expresiones del *Geist*.

Por lo tanto, la cultura se vuelve el espacio que contiene el mayor saber de la época,³ al cual se accede a través de la *Bildung*, a la cual se recurre para diseñar el perfil de la *identidad*, mientras que para delinear los contornos de la *alteridad* se usa el concepto de cultura como *Kultur*, evento que señala el nacimiento de la antropología cultural.⁴

La cultura de la *Bildung* comprende una dimensión técnico-científica,⁵ cuya esencia no es algo técnico, sino producto del humanismo, que produce la razón calculadora con la cual la modernidad de occidente realiza una ilimitada voluntad de poder.⁶

Propone que, para convertirse en seres humanos, es necesario nutrirse de las obras clásicas de la literatura universal mediante un trabajo paciente e inteligente de lectura e interpretación. Este proyecto de *Bildung*, sin embargo, está construido por el ciudadano europeo, el cual nutre su “espíritu” apropiándose de la alteridad que encuentra en el viaje a través de los textos clásicos:⁷ “La idea de que gracias a la confrontación con la alteridad se nos pueda enriquecer, que el viaje a la alteridad hace posible que la lectura pueda terminar con una repatriación, en virtud de la cual posteriormente la propia patria llega a ser habitada en modo diverso y más pleno, pertenece al núcleo duro de la retórica que define los contornos del europeo moderno”. Tal ideología opera a través de las “estructuras del sentir”.⁸

El fundamento de la *Bildung* está en la convicción de que Europa es la única portadora de valores. De aquí nace el tema salvífico de la “misión civilizadora” que se le impone de ser educadora de la humanidad. Una humanidad coincidente obviamente con el “hombre blanco/europeo/varón” –aquel que crea entre cultura e imperialismo un vínculo indestructi-

3 ARNOLD, M., 1975.

4 LEGHISSA, G., 2005, pp. 62-63.

5 PERINOLA, M., 2000, pp. 114-115.

6 HEIDEGGER, M., 1986/1990, p. 5; 1987, pp. 267-315; 1994.

7 WILLIAMS, R., 1968.

8 WILLIAMS, R., 1979, pp. 169-178.

ble-,⁹ hace de la *Bildung* el lugar desde el cual el europeo enuncia su verdad sobre el otro para incorporarlo.

Una concepción similarmente depredadora alcanza la cima en el pensamiento dialéctico de Hegel, que introduce la escisión en el desarrollo. Para Hegel, la identidad personal a través el arriesgado “viaje” en el mundo se disgrega a cada momento para reconstruirse en un nivel más alto. De modo que, después de cada obstáculo superado, el sujeto regresa a sí más consciente y fuerte que antes, con una individualidad integrada, con una identidad robustecida, con la alteridad englobada.¹⁰

El sujeto de Hegel es un “individuo propietario” que canibaliza al Otro en función del propio desarrollo. Él tiene una concepción acumulativa de la experiencia como riqueza interior, una cultura de la cual nadie puede privarlo. Lo que sostiene esta concepción, típicamente moderna, es una *metafísica del desarrollo*, la cual requiere que ninguna facultad humana permanezca en estado de latencia, sino que se despliegue, abatiendo todas las dificultades que impiden el crecimiento, ya que el estancamiento es lo que caracteriza la inferioridad tanto de los individuos como de los pueblos. De esta manera, la dialéctica busca construir la identidad individual en relación al nacimiento de los macro-sujetos como la historia, el Estado, la clase, que enlaza al movimiento de la civilidad y de la historia.¹¹

La filosofía de Hegel exprime el “espíritu europeo” en la fase de la aventura colonial y sanciona la superioridad de occidente sobre las naciones de oriente.¹² Fiel a tal concepción, Husserl, en la *Krisis* excluye de la humanidad tanto a “esquimales” como “indianos”.¹³

En suma, el ideal humanístico es expresión de una cultura de los “dueños del mundo”, aquella del sujeto moderno que se coloca en el centro de la *historia* e ignora al *Otro*, al cual reduce a mero objeto.¹⁴ Su última manifestación es la teoría del “capital humano”.¹⁵

9 SAID, E., 1998, pp. 69-86; LEGHISSA, G., 2002, p. 29.

10 BODEI, R., 1987, 232-236.

11 BODEI, R., 1985, pp. 94-104.

12 BODEI, R., 1987, p. 234.

13 HUSSERL, E., 1983, p. 332.

14 HEIDEGGER, M., 1968, p. 99.

15 PERNIOLA, M., 2000, p. 114.

Ethos barroco

La aversión contra el monólogo de la razón moderna humanística, iluminista, solar, mercantil, es expresada por otra modernidad, la “modernidad ensombrecida del Barroco”,¹⁶ que con su claroscuro bosqueja un modo diverso de seres humanos, enemigo del logocentrismo, del antropocentrismo y del eurocentrismo.

La “razón barroca” es la *razón del Otro*, o sea que sobrepasa los límites del *logocentrismo* frío y abstracto de la modernidad científicista. Por ello es una “razón apasionada” que, situada entre lo racional y lo sentimental, recupera las razones del cuerpo, el espesor material de la sensibilidad, el calor de la emoción, la creatividad de la imaginación, el vértigo del sueño.¹⁷ Se revela así un “*sentir interior*”, pero no antropocéntrico, como muestra el “Barroco vertical” teocéntrico de Amos Comenio.¹⁸

Es una razón retórica, versátil, poética, volcada más a persuadir que a convencer, utilizando no la fuerza sino la “*seducción*” a través de la emoción. Se le puede definir como teatral, en cuanto opera de manera intensa como escenario, que se presenta en las apariencias, no en las esencias, como dice Baltazar Gracián.¹⁹ Está abierta a la experiencia y enseña a través del sufrimiento,²⁰ por lo tanto está sujeta a la ambigüedad y a la contradicción en un mundo imperfecto, inestable y mutable, sujeto al desgaste del tiempo, a la decadencia, a la ruina.²¹ Por ello es operativa, pragmática,²² pero prudente: sabe disimular, temporalizar, improvisar. Hija de un pensamiento “mestizo” (“metico”), intuitivo, astuto, móvil, polivalente, logra desintegrarse en lo ambiguo e impredecible, aprovechando el momento oportuno (*kairós*) para tomar la ocasión propicia. Es la “*inteligencia de las situaciones*” que, recurriendo a la “circunstancia”, afronta de forma oblicua al mundo.

16 CHAMBERS, I., 2003, pp. 72, 98.

17 BUCI-GLUCKSMANN, Ch., 1992, pp. 129-176.

18 VALLERIANI, A., 2006, p. 117.

19 VALLERIANI, A., 2004, pp. 21-41, 83-144.

20 GADAMER, H., 1983, pp. 411-413.

21 BENJAMIN, 1980, pp. 164-184, 245.

22 MARAVALL, J., 1985, p. 109.

Se trata de una razón creativa que, abandonando el espacio de la representación, deja de ser mimesis fiel de la naturaleza para hacerse artificio. Es la razón ingeniosa de Gracián que, a diferencia del *logos* universal abstracto, deductivo y apriorístico, es un conocimiento práctico e inductivo de lo particular en una determinada situación. Toma la analogía, las correspondencias, las relaciones de desigualdad y de simetría entre los objetos, visibles a través de *las diferencias entre cosas cercanas y las semejanzas entre las cosas lejanas*, misterios impenetrables, que componen la densidad de relaciones que envuelven la realidad. Lo hace con un pensamiento imaginativo/metafórico que “muestra” la verdad del objeto, sin tener que demostrarlo: *una verdad que no es adecuación de la idea a la cosa, sino relación*, que hace consistir la *esencia* de una cosa en relación con las otras. Por lo tanto, ama lo singular, lo ocasional, lo particular, o sea todo aquello que escapa a los eslabones del universal abstracto. De este modo se vuelve comprensible lo *efímero*.²³

La razón barroca es enemiga del *antropocentrismo* porque es también un *sentir exterior*, como decía Ignacio de Loyola. Es un hacerse “nada y ninguno” para lograr entonces sentir de verdad, cuando la subjetividad calla. Es una experiencia afín a la *manía* y a la *posesión*, colocada en un espacio intermedio entre lo sagrado y lo profano. Y el hombre para ser poseído por las potencias externas debe lograr vaciarse a sí mismo. Sólo entonces éstas pueden hablar en él y por él. Es un conocimiento antihumanístico que, quitando al sujeto del centro, hace de la cosa, cuya esencia es impenetrable, el cofre de cada experiencia profunda. Es por tanto una experiencia alterna, inquietante, perturbadora, que consiente en escuchar la voz de las cosas en silencio.

Es la experiencia de hacerse cosa, estando entre las cosas. Esto no quiere decir que se penetre a la cosa de manera mística, sino que busca ponerse de frente a la impenetrabilidad de las cosas, que las hace ser enigmáticas. Es un *efecto egipcio*, como sabe el padre Athanasius Kircher, haciéndonos descubrir la esencia metafísica del mundo, después de que el sujeto ha dejado de intervenir en su conocimiento (*tacere*), se ha quedado callado, silente, perdiendo la soberbia, el prometeísmo, la pretensión de posesión de las cosas.²⁴

²³ VALLERIANI, A., 2006, pp. 59-61, 72-73.

²⁴ PERNIOLA, M., 1982, pp. 79-81; 1990, pp. 52-54, 94; 2001.

En fin, la razón barroca es diferente al *eurocentrismo* porque “el espacio del barroco es también el espacio colonial [...] que nos lega al tiempo de lo otro”.²⁵ En efecto, el barroco en América Latina “es un movimiento de fusión de las culturas”,²⁶ revelador, para Samuel Arriarán, de “un *êthos* (en vez de un *logos*), es decir, de una racionalidad mestiza o híbrida”.²⁷ Es la razón de los jesuitas que son filohumanistas en Europa, pero filoconfucianos en China, filohinduístas en la India. Es un *pensamiento de la diferencia* que enseña el respeto entre las otras culturas; no tiene temor de las mezclas, consciente que el mestizaje es el fundamento del mundo. Por este motivo incorpora a través de sucesivas asimilaciones cualquier elemento extranjero *ad maiorem Dei gloriam*.²⁸ Ya que, mientras el humanista es el *hombre de la identidad* por excelencia, el jesuita es el *hombre de la diferencia* sin reservas.

En substancia, a diferencia del humanismo que educa un hombre equilibrado y armónico con el estudio en el ocio y en la soledad, el barroco lo educa para actuar dentro de la sociedad: un hombre desengañado, inquieto y agitado, a medio camino entre la nada y el todo para Blas Pascal, un “peregrino del ser” para Gracián. Y sin embargo la educación barroca, expresión de un saber en medio de la racionalidad pura y una pura irracionalidad, forma un hombre agudo pero prudente, que sabe evitar los extremos, consciente de que “el sueño de la razón” y el “dormir la razón” generan monstruos. Un hombre frágil, consciente de recitar el drama de la existencia en los intersticios del ser entre accidente y substancia, ficción y verdad, sueño y vigilia, como saben Pedro Calderón de la Barca y Comenio.²⁹

Apuntes de pedagogía neobarroca

Hoy el pensamiento dialéctico se ha agotado, habiéndose separado el *logos* del *polemos*, y las potencias éticas de la familia, de la clase, del Estado, de la Iglesia se han vuelto endebles, por lo cual es difícil construir la identidad. Las topologías de la individualidad están alejadas de la “calle

²⁵ CHAMBERS, I., 2003, pp. 96, 103.

²⁶ HERNÁNDEZ, E., 2001, p. 26.

²⁷ ARRIARÁN, S., 1999, pp.81, 92.

²⁸ “Para la mayor gloria de Dios”: latín en el original (N. del T.).

²⁹ VALLERIANI, A., 2004, pp. 37-47, pp. 115-145; 2006, pp. 105-106.

maestra” del desarrollo, no estando sincronizadas más con el movimiento de la “Historia”.³⁰

El concepto de “desarrollo” es parte integral del “proyecto” moderno, “constitutivamente logocéntrico”,³¹ dirigido por una finalidad llamada, de vez en vez, Providencia, Espíritu, Capital, Clase y, a veces, Historia. El desarrollo es un procedimiento predefinido de A a B, que se da en un lento recorrido temporal único, continuo, lineal, gobernado por la lógica del progreso, donde el intelecto calculador pliega a sus finalidades el devenir y lo domina. Pero ahora eso ha venido a menos y el tiempo, recuperado el caso, vuelve a ser enigmático.

Necesita por tanto repensar la noción de proyecto, porque “proyectar” no es una actividad que nada más se refiera al futuro, sino atañe también al presente y al pasado, en cuyos tiempos excava. De este modo, hace evidente aquello que no se consideraba importante, las posibilidades remotas y apagadas, las esperas olvidadas y humilladas, y devalúa aquello que se creía actual, relevante. El proyecto, entonces, no es más un punto futuro imaginario hacia el cual estamos dirigidos, sino algo que alimenta al pasado y al presente, que se desarrolla no en forma progresiva lineal y continua, sino con ímpetu, discontinuidad y distorsiones. Recupera así el tiempo y la cultura de los veinte, negada por los vencedores, como sabe Benjamin, esto es energías y potencialidades inexpresadas, marginales, caducas: un *futuro dominado*.³²

En el espíritu del tiempo en el cual vivimos, diversos estudiosos han cultivado un “êthos” barroco. Omar Calabrese habla de una “edad neobarroca”,³³ y Mario Perniola de “neobarroco filosófico”,³⁴ delineando entre ambos, y no sólo ellos, un enlace hecho de analogías y asociaciones, entre la cultura barroca del siglo XVII y el neobarroco de hoy.

También para la educación la recuperación de un “êthos barroco” es improrrogable para poner límites a las derivas relativistas y nihilistas posmodernas.³⁵ Se trata de elaborar un modelo formativo diverso, el cual no

30 BODEI, R., 1987, pp. 242-244.

31 CACCIARI, M., 1981, pp. 92-93.

32 BODEI, R., 1981, pp. 61-62.

33 CALABRESE, O., 1988.

34 PERNIOLA, M., 1993, pp. 145-157.

esté estructurado de forma dialéctica para derrotar y finalmente lograr la asimilación del Otro. Por ello la pedagogía neobarroca, después de la proclamada muerte de Dios, abandona la ideología del desarrollo³⁶ y observa la formación del hombre como un “crecimiento sin progreso”, para decirlo con Robert Musil.³⁷ Es un concepto cercano al “tránsito”,³⁸ un camino no orientado *a priori* como el viaje, el cual restituye a la *Bildung*, que plasma el desarrollo en conformidad a un modelo. El hombre entonces no es más un viajero que tiene una meta, sino un *caminante* que se aventura.³⁹ Su meta es el paisaje mismo: basta percibirlo, sentirlo, acogerlo.⁴⁰

Mauricio Beuchot oportunamente denuncia la falta de una “razón simbólica” en el neobarroco actual, en cuanto la “nulidad de símbolos” lo hace buscar indefenso algo diferente de frente a la deshumanización neoliberalista de la globalización capitalista.⁴¹ Pero yo creo que una pedagogía neobarroca puede y debe generar una nueva “razón simbólica” recuperando temas de hoy muy presentes como el conocimiento del dolor, del mal, de la muerte.⁴² Después de la experiencia de la esclavitud, de Auschwitz y de los *gulag*, que han mostrado el fracaso del humanismo,⁴³ a la educación no queda más que desarrollar en el discípulo un “sentir interior” para hacerlo entrar en empatía con el Otro en la *diferencia*.⁴⁴

El hecho de que la cultura neobarroca hable mucho de estética puede hacer pensar erróneamente que carezca de la instancia ética. Ella en cambio busca contrastar “el relativismo postmoderno”, orientado “a la indiferencia moral”,⁴⁵ recuperando la dimensión valorativa mediante un pensamiento de la diferencia. Supera así la inmediatez “devoradora” educando para un sentir planetario que es práctica social de la responsabilidad, basada sobre una ética de la alteridad, capaz de “re-imaginar el

35 BEUCHOT, M., 2005, p. 90.

36 MAFFESOLI, M., 1993, p. 175.

37 MAGRIS, 1984, C., p. 377.

38 PERNIOLA, M., 1985, p. 9.

39 NIETZSCHE, 1965, F., pp. 304-305.

40 GALIMBERTI, 1994, U., p. 144.

41 BEUCHOT, 2003, M., pp. 157-158.

42 NATOLI, S., 1987; BOLANSKI, L., 2000; GIVONE, S., 1988; PAREYSON, L., 1995.

43 SLOTERDIJK, P., 2001, pp. 120-136; STEINER, 2006, pp. 88, 94.

44 GALIMBERTI, U., 2006, pp. 39-66.

45 PRIMERO, L., 1999, p. 141.

planeta”.⁴⁶ Se trata de una ética de la hospitalidad que acoge al otro sin apropiación con “una mirada sin posesión”.⁴⁷ La misma identidad personal se funda sobre la justificación ética de la “fidelidad a la palabra dada”, en cuanto el mantener la promesa es un desafío al tiempo, al cambio: a pesar de cualquier cosa que suceda “mantendré” (*manterrò*) mi promesa.⁴⁸

Entonces, aligerado, pero no erradicado, de tradiciones potentes saldadas de las potencias éticas, el hombre neobarroco tiende a viajar más ligero de memoria. Quiere hacer experiencia sin fijarse fines anticipados, no quiere retornar a sí enriquecido a expensas del otro, no considera importante capitalizar la experiencia en este modo, acumularla de forma monolítica como riqueza interior, en suma no quiere ser dueño de una libertad prometética como jerarquía dominante de sí. Desea en cambio volverse más “poroso”, ser más abierto a las experiencias no orientadas desde el inicio, recorrer *senderos laterales* explorando las posibilidades que tiene a la mano sin preocuparse del desarrollo. Por ello practica a través de un “sentir exterior” el pensamiento de la *oportunidad* de Gracián para encontrar el encanto en cada ocasión de la vida.⁴⁹

El viejo sujeto centrado se debilita, se hace más atento a las diferencias, a la multiplicidad dispersa y a los efectos disipantes de la experiencia, redescubre lo *efímero*. Renunciando a la libertad del “individuo propietario”, su identidad se abre, adquiere un carácter adolescencial: *puede imaginarse como formado de diferentes biografías posibles, declinado al futuro en varias formas y figuras*. Ahora tiende a esfumar la diferencia entre lo real y lo posible, para lo cual la experiencia se le pinta con la dimensión del juego, de la ilusión, de las apariencias, de los simulacros: “es el mundo, con un efecto de frescura y de novedad, que aparece así más rico y menos esquemático, sin restar nada al sujeto, que no es envidioso, que no se comporta más en sus confrontaciones de manera destructiva, que no hace disparar el reflejo condicionado de la asimilación, del incorporamiento “canibalista” del alma del Otro, en función del propio desarrollo”.⁵⁰

46 SPIVAK, G., 2002, pp. 76, 83.

47 CAMPO, C., 1987, p. 24.

48 RICOEUR, P., 1993, pp. 212-214.

49 VALLERIANI, A., 2004, p. 91.

50 BODEI, R., 1985, pp. 98-104.

La pedagogía neobarroca ejercita una “razón proteiforme”,⁵¹ abierta a una realidad con varias perspectivas en las que lo arcaico convive con lo nuevo, valorizando la “ligereza” como condición del hombre contemporáneo.⁵² Una razón que, en sintonía con el pensamiento de Giovanni Maria Bertin, se expresa en la *levedad*, una dimensión lúdico-poética que comprende tanto a la *libertad* (de crear en lo posible), como a la *novedad* (vista como el rechazo de lo degradante). Ella es *seria* y *jocosa* al mismo tiempo, en cuanto está empeñada a hacer frente a lo trágico de la vida, pero también a tomar en ella elementos de poesía, que rescatan de la pesadez.⁵³

El elemento *lúdico* visto desde el plano de la *levedad* existencial deviene así un momento central del proyecto formativo neobarroco. Ello se opone al espíritu ‘grave’ serio, que se manifiesta en el carácter profundamente *plebeyo* de la sociedad actual, a través de una inteligencia sensible a la totalidad de lo posible y a una gentileza acorde con la “voluntad de donar”, disponible al reclamo del que está lejos. En el hacer frente al mundo dominado por la *pesadez*, especie de fuerzas masificantes y alienantes, la *levedad* recupera las categorías nietzscheanas del juego, de la danza y de la risa, según el espíritu de la fiesta barrica.⁵⁴ El juego es actividad creativa; la danza es riqueza expresiva y comunicativa; la risa es símbolo de gozo. Estos elementos hacen de la pedagogía neobarroca algo muy serio, porque el juego, la danza y la risa son las cosas más difíciles en estos tiempos turbulentos, en los cuales se deben afrontar navegaciones sin puertos seguros, vuelos sin respuestas ciertas, metas poco seguras.

La pedagogía neobarroca está abierta a lo posible, ama la sombra, la apariencia, la desarmonía. Aborrece por tanto la verdad “desnuda”, la naturaleza bruta no bañada en los pliegues de la cultura, la idea plenamente lógica no endulzada en el juego retórico, la emoción bárbara no refinada en el gesto, el movimiento ciego no musicalizado en el ritmo, el tiempo vaciado no esfumado en el *kairós*, el espacio laberíntico no adornado arabescamente, la realidad cruda no envuelta en el enigma, no velada en el misterio.

⁵¹ BERTIN, G., 1987.

⁵² CALVINO, I., 1995, p. 631.

⁵³ BERTIN, G., 1987, pp. 3-54.

⁵⁴ BERTIN, G., 1977, pp. 164-166.

Es una pedagogía hija de la *razón teatral*, que sabe que el hombre para vivir en un mundo real desolado y hostil debe simular un “teatro” simbólico del mundo, esto es un *teatro de las apariencias*, y devenir en actor de la propia vida, sin un papel: un *comediante* por necesidad, que *para existir debe inventarse*. Y puede hacerlo sólo en virtud de esta puesta en escena teatral, donde la ficción lo abre al reino de las posibilidades: lo hace entrar en un mundo polifónico de *relaciones*, donde puede observar cosas y personas, así como amarlas y odiarlas.⁵⁵

El hombre neobarroco sabe que las ilusiones le permiten ser implicadas en el juego del teatro de la vida trasformándolo en “una constelación mutable de máscaras”,⁵⁶ “porque son las máscaras las que distinguen a los individuos”.⁵⁷ Sabe por tanto que no puede librarse al juego de apariencias de la propia identidad y que los enlaces profundos son enlaces de apariencias. Tal vez se alude a esto cuando se habla de “civilización de la máscara”.⁵⁸

Para ir concluyendo. La pedagogía neobarroca ama la “diferencia” y se funda sobre las metáforas de *frontera* y de *mestizaje*, juntas, como categorías simbólicas.

La *frontera* ya no es como en el pasado una “línea” que separaba la civilización de la barbarie, cuando los europeos, como “gente de razón”, “con la cruz y con la espada” esclavizaban al Otro en nombre de su cultura y religión.⁵⁹ Ella representa hoy “un modo de ser, una manera de vivir”,⁶⁰ un “espacio simbólico” de humanidad: “una humanidad, según Mario Casalla, que pretende *volver a colocar el ‘centro’ en todas partes*, a hacer de cada hombre y de cada comunidad un *centro*”. Por ello está fundada sobre una *universalidad situada* que, a diferencia de la universalidad abstracta o global uniforme, concibe lo *ecuménico* como punto de llegada que contiene sin subyugar en todo las partes que hablan con muchas voces: una civilización policéntrica, hecha de autonomía recíproca e interdependencia.⁶¹

55 GARGANI, A., 1990; 1992.

56 VALLERIANI, A., 2001, p. 61.

57 HOFMANNSTHAL, H., 1970, p. 78.

58 VATTIMO, G., 1979.

59 AGUIRRE, G., 2005, p. 146.

60 GÓMEZ-MARTÍNEZ, J., 1994, pp. 9-19.

61 CASALLA, M., 1975, p. 39; 2003.

La frontera deviene así el lugar del *mestizaje*, el espacio de la contaminación de culturas, razas, individuos, ideas, un centro dialógico de libertad y de comprensión recíproca, donde se tiene “el derecho a ser diversos y no copia de otros”,⁶² pudiendo exhibir en libertad la propia “identidad narrativa” híbrida como “síntesis de lo heterogéneo”.⁶³

Aquí la hermenéutica se revela como una *lógica mestiza*,⁶⁴ “pluritópica”,⁶⁵ necesaria en este tiempo de turbulenta socialidad para “ser y vivir permanentemente en tránsito y transitoriedad, cruzando fronteras, creando espacios fronterizos”.⁶⁶

La pedagogía neobarroca expresa en sustancia un potencial subversivo porque encauza el elemento lúdico/festivo del carnaval, “una suerte de raptó”,⁶⁷ en torno a metas de emancipación social. Combate así la burocratización de la vida cotidiana de acuerdo con en el espíritu de la metáfora barroca del “mundo a empuñarse”, a conquistarse, generando horizontes de humanidad todavía por explorar, que hacen imaginar un destino diverso para la educación. ▲

Bibliografía

- AGUIRRE Lora, Georgina M. E. “Dialettica dell’inclusione e dell’esclusione. L’educazione dei diversi in Messico”, en A. GRAMIGNA, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell’alterità*. Aracne. Roma, 2005, pp. 143-166.
- AMSELLE, Jean-Loup. *Logiche meticce. Antropologia dell’identità in Africa e altrove*. Bollati Boringhieri. Torino, 2004.
- ARNOLD, Matthew. *Cultura e anarchia*. Einaudi. Torino, 1975.
- ARRARIÁN, Samuel. “Barroco y neobarroco en América Latina”, en S. ARRARIÁN, M. BEUCHOT, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. Itaca. México, 1999, pp. 53-99.
- BERTIN, Giovanni M. *Nietzsche. L’inattuale, idea pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia. Firenze, 1977.
- . *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. La Nuova Italia. Firenze, 1987.
- BEUCHOT, Mauricio. “El barroco en el neobarroco actual”, en *Devenires*. IV, N° 7, 2003, pp. 155-161.
- . *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM, Itaca. México, 2005.

62 ZEA, L., 1996, pp. 228-243.

63 RICOEUR, P., 1988, p. 375.

64 AMSELLE, J., 2004, pp. 42, 69-70.

65 MIGNOLO, W., 1995; 1996, pp. 679-696.

66 DE SOUSA Santos, B., 2001, pp. 14-21.

67 VALLERIANI, A., 2004, p. 147.

- BODEI, Remo. "Fenomenologia e logica del progetto", en *Laboratorio político*. Nº 2, 1981, pp. 33-64.
- . "Strategie di individuazione", en *aut aut*. Nº 206-207, 1985, pp. 93-109.
- . *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*. Einaudi. Torino, 1987.
- BOLANSKI, Luc. *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Raffaello Cortina. Milano, 2000.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *La ragione barocca*. Costa & Nolan. Genova, 1992.
- CACCIARI, Massimo. "Progetto", en *Laboratorio político*. Nº 2, 1981, pp. 88-119.
- CALABRESE, Omar. *L'età neobarocca*. Laterza. Roma-Bari, 1988.
- CALVINO, Italo. "Lezioni americane", en *Saggi 1945-1985*. I Meridiani-Mondadori. Milano, 1995.
- CAMPO, Cristina. *Gli imperdonabili*. Adelphi. Milano, 1987.
- CASALLA, Mario. "Husserl, Europa y La justificación ontológica del imperialismo", en: *Revista de filosofía latinoamericana*. Nº 1, 1975, p. 39.
- . *América Latina in perspectiva*. Altamira. Buenos Aires, 2003.
- CHAMBERS, Iain. *Sulla soglia del mondo. L'altrove dell'Occidente*. Meltemi. Roma, 2003.
- DE SOUSA Santos, Boeventura. "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", en *Chiapas* Nº 12. México, 2001, pp. 1-38.
- GADAMER, Hans Georg. *Verità e metodo*. Bompiani. Milano, 1983.
- GALIMBERTI, Umberto. *Parole nomadi*. Feltrinelli. Milano, 1994.
- . a. "Discussione sulla consulenza filosofica con Umberto Galimberti e Andrea Vitullo", en: *aut aut*. Nº 332, 2006, pp. 39-66.
- GARGANI, Aldo Giorgio. *L'altra storia*. Il Saggiatore. Milano, 1990.
1. (1992). *Il testo del tempo*. Roma-Bari, Laterza.
- GIVONE, Sergio. *Disincanto del mondo e pensiero tragico*. Il Saggiatore. Milano, 1988.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis. *Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe*. 5.1, 1994, pp. 5-19.
- HEIDEGGER, Martin. "L'epoca dell'immagine del mondo", en *Sentieri interrotti*. La Nuova, Firenze, 1968, pp. 71-101.
- . "La questione della tecnica", en *Saggi e discorsi*. Mursia. Milano, 1986/1980, pp. 5-27.
- . "Lettera sull'umanismo", en *Segnavia*. Adelphi, Milano, 1987, pp. 267-315.
- . *Nietzsche*. Adelphi. Milano, 1994.
- HERNÁNDEZ Alvidrez, Elizabeth. "Educación, hermenéutica y analogía", en S. ARRARIÁN, E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. UPN, México, 2001, pp. 23-34.
- HOFMANNSTHAL, von, Hugo. *Andrea o i ricongiunti*. Adelphi. Milano, 1970.
- HUMBOLDT, von, Wilhelm. "Sullo studio dell'antichità classica, greca in particolare", en *Scritti filosofici di Wilhelm von Humboldt*. Utet. Torino, 2004.
- HUSSERL, Edmund. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore. Milano, 1983.
- LEGHISSA, Giovanni. "Orientarsi nelle retoriche culturali del multiculturalismo", en *aut aut*. Nº 312, 2002, pp. 19-45.
- . *Il gioco dell'identità. Differenza, alterità, rappresentazione*. Mimesi. Milano, 2005.
- . "Insegnare l'umanità. Politiche della cultura in Spivak", en *aut aut*. 329, 2006, pp. 91-107.
- MAFFESOLI, Michel. *Il vuoto delle apparenze. Per un'etica dell'estetica*. Garzanti. Milano, 1993.
- MAGRIS, Claudio. *L'anello di Clarisse*. Einaudi. Torino, 1984.
- MARAVALL, José Antonio. *La cultura del Barocco. Analisi di una struttura storica*. Il Mulino. Bologna, 1985.
- MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. The University of Michigan Press. Ann Harbor, 1995.

ARTÍCULOS

- . “Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área”, en *Revista Iberoamericana*. N° 176-177, 1996, pp. 679-696.
- NATOLI, Salvatore. *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Feltrinelli. Milano, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Umano, troppo umano*, vol. IV, t. II. en *Opere*. Adelphi. Milano, 1965.
- PAREYSON, Luigi. *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*. Einaudi. Torino, 1995.
- PERNIOLA, Mario. *Dopo Heidegger. Filosofia e organizzazione della cultura*. Feltrinelli. Milano, 1982.
- . *Transiti*. Cappelli. Bologna, 1985.
- . *Enigmi. Il momento egizio nella società e nell'arte*. Costa & Nolan. Genova, 1990.
- . “Che cos'è il neobarocco filosofico”, en *aut aut*. N° 254-255, 1993, pp. 145-157.
- . “La differenza europea”, en *Agalma*. N° 1, 2000, pp. 113-119.
- . (2001). *Del sentire cattolico. La forma culturale di una religione universale*. Bologna, Il Mulino.
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. AC Editores-Primero Editores. Colombia-México, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e racconto*. 3. Jaca Book. Milano, 1988.
- . *Sé come un altro*. Jaca Book. Milano, 1993.
- SAID, Edward W. (1998). *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale*. Roma, Gamberetti.
- SLOTERDIJK, Peter. “Regole per il parco umano. Una replica alla lettera di Heidegger sull'umanismo”, en: *aut aut*. N° 301-302, 2001, pp. 120-139.
- SPIVAK, Chakravorty Gayatri. “L'imperativo di re-immaginare il pianeta”, en *aut aut*. N° 312, 2002, pp. 72-87.
- VALLERIANI, Antonio. “Il gioco, il volto e la maschera”, en *Il gioco, il volto e la maschera. Per un'ermeneutica dell'infanzia*. Andromeda. Colledara (Te), 2001.
- . *L'educazione nell'epoca barocca*. Armando. Roma, 2004.
- . *Pellegrini nel labirinto del mondo e del vivere. Gracián e Comenio educatori del Barocco*. Unicopli. Milano, 2006.
- VATTIMO, Gianni. *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*. Bompiani. Milano, 1979.
- . *La crisi dell'umanismo*, in *La fine della modernità*. Garzanti. Milano, 1985.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e rivoluzione industriale. Inghilterra 1780-1950*. Einaudi. Torino, 1968.
- . *Marxismo e letteratura*. Laterza. Roma-Bari, 1979.
- ZEA, Leopoldo. “El problema indígena”, en *Cuadernos Americanos* N° 56, 1996, pp. 228-243.