

El tacte educatiu

Bases per a una proposta de formació

Anna de Monserrat i Vallvè

Universitat Autònoma de Barcelona  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Tesi doctoral  
Director de la tesi: Dr. Joan-Carles Mèlich i Sangrà

Bellaterra, 2011



Universitat Autònoma de Barcelona  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Programa de Doctorat: Teoria de l'Educació i Pedagogia Social

# El tacte educatiu

## Bases per a una proposta de formació

Tesi doctoral presentada per: Anna de Monserrat i Vallvè

Director de la tesi: Dr. Joan-Carles Mèlich i Sangrà

Bellaterra, 2011





Als meus pares, Roser i Carles,  
que m'han donat llum des que vaig néixer,  
mostrant-me a cada pas el camí de la il·lusió.



*“... i aprens a poc a poc a reconèixer  
les molt escasses coses en què perdura quelcom d’eternitat  
per poder estimar  
i quelcom de soledat  
en què poder prendre part en silenci.”*

Rainer Maria Rilke



*“L'essencial en el músic,  
no es pot formar.  
El que no és essencial,  
és l'únic que es pot formar”*

**Benet Casablanca**



## Agraïments

Aquesta recerca és un treball fet de solituds i companyies. Les solituds, per la seva pròpia naturalesa, no es deixen anomenar; les companyies, per sort, tenen nom propi.

El meu agraïment a totes les persones que m'heu acompanyat en aquesta aventura.

Vull començar aquests agraïments pel director de la tesi, el Dr. Joan-Carles Mèlich. Per dipositar la seva confiança en mi durant tot aquest llarg camí, pel seu valuós mestratge, per l'estímul intel·lectual que m'ha transmès i per haver orientat aquest projecte des del seu inici, amb il·lusió, exigència i tacte. Sense el seu inestimable ajut, aquest treball no hauria vist la llum.

Agraeixo al Dr. Octavi Fullat que sempre ha esperat més de mi i que, amb la mirada universal que el caracteritza, em va empènyer a iniciar el camí de la recerca a la Universitat de Rouen. Dono les gràcies també a la Dra. Anna Pagès que m'ha inspirat, animat i ajudat en tot moment i sempre ha estat oberta al diàleg sincer i a la crítica constructiva que es pot donar des del reconeixement.

També vull agrair al Dr. Josep M<sup>a</sup> Puig la seva amable disponibilitat i la conversa que va esperonar la direcció que podia anar prenent la investigació. Dono les gràcies al Dr. Max van Manen per les respostes a consultes i aclariments que li vaig sol·licitar en diversos moments.

També m'agradaria donar les gràcies al professor Wolfgang Joseph Wegscheider per l'ajut en la interpretació i traducció dels textos originals alemanys. Sense ell, la comprensió dels textos no hauria estat possible. Gràcies també Dr. Ove Volquartz que em va ajudar a trobar el text de Herbart a la Biblioteca de la Universitat de Göttingen.

Dono les gràcies a tots els companys i companyes de la Facultat i, de manera rellevant, als companys de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar, amigues i amics, que m'han ajudat i animat. En particular, la Dra. Mar Esteve, que sempre s'ha mostrat especialment interessada en aquesta tesi i disposada a donar-me un cop de mà.

Als meus companys de Seminari de Filosofia de l'Educació, Dr. Octavi Fullat, Dr. Conrad Vilanou, Dra. Anna Pagès, Dr. Xavier Marín, Gualbert Vargas, Josep-Lluís Rodríguez i Mònica Guerrero, amb qui he tingut el goig de compartir durant uns anys el debat i la reflexió, desinteressats i gratuïts, de lectures, conviccions trencades, pensaments i esperances sobre l'educació.

Dono les gràcies al Dr. Josep M<sup>a</sup> Asensio, amb qui he tingut el goig de poder dialogar sobre el tema de la recerca. Sempre s'ha mostrat obert i respectuós davant les opcions que han anat donat cos a aquesta investigació.

Vull agrair a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, la concessió d'un quadrimestre sabàtic per dedicar-lo a la redacció d'aquest estudi. Un agraïment també per a la Universitat de Rouen, que va ser el lloc des d'on s'inicià el projecte embrionari d'aquesta recerca, i als professors de diferents universitats d'Europa amb qui em vaig iniciar en el camí de la investigació.

Amics i companys de vida, Mercè i Lluís, Natàlia i Pol, Judit i Miquel, Mercè i Josep M<sup>a</sup>, Victor, Xavi, Carme, Montserrat i M<sup>a</sup> Lluïsa, que han seguit de manera especial la meva experiència de vida en el desenvolupament d'aquest treball, i el sentit profund del meu interès pel tema del tacte; i de manera molt singular, la meva gratitud a la Dolors, sempre presta i amatent a donar-me la mà.

Als infants, als joves i als mestres, que són arrel de futur, i que sempre han inspirat el meu interès i la meva esperança.

Vull tenir present la meva família, pares i germans, per ser-hi en tot moment. Als meus fills Mariona, Pau, Blanca i Júlia, per la paciència i suport genuí que m'han donat en tot moment. També al Pere i al Quico de qui he après la importància del testimoni del tacte des de la seva pròpia vida.

I al meu marit Ricard, amb qui comparteixo l'aventura de viure des dels projectes a les realitats encarnades, pensades, sentides i imaginades. Ell ha estat el més il·lusionat que aquest treball fos possible.







## ÍNDIX

---

---

<b>INTRODUCCIÓ</b> .....	23
1.- El que em proposo amb aquesta tesi.....	23
2.- El perquè d'aquesta recerca.....	47
3.- Sobre el que aporta aquesta investigació.....	62
4.- Sobre el com presento la recerca. Les parts.....	73

### **PRIMERA PART:**

#### **EL TACTE COM A *PRAXIS* GUIADA PER LA *PHRÓNESIS***

1.- Presentació.....	79
2.- La noció de <i>tacte</i> des de les modalitats del saber.....	83
2.1. La noció de <i>tacte</i> des de la <i>aísthesis</i> .....	83
2.2. La noció de <i>tacte</i> des de la <i>empeiria</i> .....	85
2.3. La noció de <i>tacte</i> des de la <i>tekhné</i> .....	88
2.4. La noció de <i>tacte</i> des de la <i>phrónesis</i> .....	90
2.5. La noció de <i>tacte</i> des de la <i>epistéme</i> .....	93
2.6. La noció de <i>tacte</i> des del <i>noûs</i> i des de la <i>sophía</i> .....	94
3.- De la <i>phrónesis</i> al tacte.....	101
3.1.- Aproximació a la noció de <i>phrónesis</i> .....	101
3.1.1.- La <i>phrónesis</i> aristotèlica.....	101
3.1.2.- Les traduccions del terme <i>phrónesis</i> : saviesa o prudència.....	106
3.2.- <i>Phrónesis</i> : producció o acció.....	108
3.3.- Cosmoantropologia de la <i>phrónesis</i> :.....	117
3.3.1.- El terme mig.....	118
3.3.2.- La contingència.....	121

3.3.3.- L'oportunitat.....	125
3.3.4.- La deliberació.....	128
3.3.5.- L'elecció.....	132
3.3.6.- El judici.....	135
4.- El <i>phrónimos</i> o la prudència com a manera de ser.....	139
5.- Actualitat hermenèutica de la <i>phrónesis</i> : el tacte.....	146
5.1. La <i>phrónesis</i> com a tacte.....	146
5.2. El <i>phrónimos</i> com a home de tacte.....	157
6.- Epíleg de la primera part.....	160

## **SEGONA PART:**

### **FONAMENTS PEDAGÒGICS DEL TACTE: HERBART, MUTH I**

#### **GADAMER**

1.- Presentació.....	167
2.- La introducció del terme <i>tacte</i> a la pedagogia, per Johann Friedrich Herbart, a partir de la lectura del text <i>Vom pädagogischen Takt</i> , 1802.....	173
2.1. Les arrels que articulen la idea de tacte de J.F. Herbart.....	173
2.1.1. Les experiències de J.F. Herbart arrelades al propi context.....	173
2.1.2. Algunes influències de Herbart per a la utilització del terme <i>tacte</i> .....	182
2.2. La idea d'educació i d'educador que apareix en el text.....	182
2.3. De la prudència filosòfica com a necessitat per a la <i>praxis</i> pedagògica.....	190
2.4. El tacte com a element vinculant entre <i>theoría</i> i <i>praxis</i> .....	192
2.5. Les qüestions que Herbart considera fonamentals en la formació del tacte.....	198
2.6. Recapitulació al voltant de les aportacions de J.F. Herbart en relació al tacte pedagògic.....	205

3.- El tacte pedagògic a Jakob Muth a partir de la lectura de l'obra <i>Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischennund didaktischen Handelns</i> , 1962.....	209
3.1. La no planificabilitat del tacte pedagògic.....	211
3.2. Recorregut de significació del tacte pedagògic.....	222
3.2.1. Translació del terme: de l'àmbit de la música al de les relacions socials, i d'aquest a la pedagogia.....	222
3.2.2. L'origen del significat educatiu del terme que Muth atorga a Herbart.....	226
3.2.3. El significat del tacte i del tacte pedagògic en Muth.....	227
3.3. Manifestacions del tacte pedagògic.....	234
3.3.1. Manifestacions del tacte en educació: la concepció educativa de Muth.....	234
3.3.1.1. Sensibilitat lingüística.....	234
3.3.1.2. Espontaneïtat <i>-Naturlichkeit-</i> de l'acció <i>-handeln-</i> .....	236
3.3.1.3. Evitar ferir (els sentiments) l'infant.....	240
3.3.1.4. Conservar la distància necessària en una relació pedagògica.....	243
3.3.2. Manifestacions del tacte a l'aula: la concepció didàctica de Muth.....	248
3.3.2.1. Seguretat en les situacions.....	249
3.3.2.2. Capacitat dramàtica.....	252
3.3.2.3. Do d'improvisació.....	255
3.3.2.4. Risc en l'acció.....	257
3.4. Possibilitat de formació del tacte pedagògic. El recorregut de J. F. Herbart a J. Muth.....	261
3.4.1. Del tacte naturalista al tacte racional.....	262
3.4.2. Del tacte racional a la necessitat del <i>Gedankenkreis</i> en la formació.....	266
3.4. Recapitulació al voltant de les aportacions de J. Muth en relació al tacte pedagògic.....	271

4. De com Gadamer aborda el fenomen del tacte a partir de la lectura de <i>Veritat i Mètode</i> .....	277
4.1. La idea de <i>tacte</i> en Gadamer.....	278
4.2. El tacte a la llum dels conceptes bàsics de l'humanisme:.....	285
4.2.1. Tacte i formació.....	285
4.2.2. Tacte i <i>sensus communis</i> .....	290
4.2.3. Tacte i capacitat de judici.....	292
4.2.4. Tacte i gust.....	293
4.3. El tacte com a experiència hermenèutica.....	296
4.4. El tacte com a diàleg.....	303
4.5. L'home de tacte contraposat a l'expert o els límits de l'expert en relació al tacte.....	309
4.6. Recapitulació de les aportacions de Gadamer en relació al tacte.....	311
5.- Epíleg de la segona part.....	318

### **TERCERA PART:**

## **EL TACTE PEDAGÒGIC A MAX VAN MANEN: HISTÒRIA D'UNA HERÈNCIA**

1.- Presentació.....	323
2.- La idea de tacte i el significat del que és pedagògic per construir la idea de tacte pedagògic de Max van Manen. Referents genèrics.....	325
3.- Significació del tacte pedagògic de van Manen com a coneixement.....	337
3.1. La teoria i la pràctica com a aspectes constitutius del coneixement pedagògic en la idea de tacte de Van Manen.....	337

3.2. El tacte com a coneixement i com a acció del moment pedagògic. L'acció amb tacte.....	341
3.3. De com van Manen contempla la reflexió en la idea de tacte.....	346
3.4. La relació pedagògica en el moment pedagògic com a espai i temps pel tacte.....	356
3.5. El mestre, la pràctica educativa i el tacte pedagògic: una simbiosi .....	366
4.- El tacte pedagògic en el discurs educatiu de Max van Manen: l'herència d'una perspectiva.....	373
4.1. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva aristotèlica.....	373
4.2. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva herbartiana.....	377
4.3. La idea vanmaneniana de tacte des de la perspectiva de Muth.....	380
4.4. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva gadameriana.....	385
5.- Algunes aportacions des de l'herència.....	390
5.1. Manifestacions del tacte. El que s'hi posa en joc.....	390
5.2. Descripció del tacte.....	398
5.3. Formabilitat del tacte.....	402
6.- Epíleg de la tercera part.....	408

#### **QUARTA PART:**

#### **LA FORMACIÓ DEL TACTE EDUCATIU**

1.- Presentació.....	417
2.- La noció de <i>formació del tacte</i> des d'una perspectiva propera a l'art. De la <i>formació com a transformació</i> .....	431
2.1. La formació des de la perspectiva de l'art com a mediador de sensibilitats.....	431

2.2. Sensibilitat i percepció: l'alfa i l'omega del tacte educatiu.....	437
2.3. La formació del tacte educatiu com a transformació. Una sensibilitat “per” i “vers” .....	438
3.- Del que resulta impossible d'ensenyar però potser es pot aprendre: formar-se en i per al tacte.....	461
3.1. De l'ensenyar i de l'aprendre.....	461
3.2. Quan l'ensenyar i l'aprendre no formen part del mateix procés.....	468
3.3. Quan ensenyar és aprendre: el mestre discent.....	478
4.- Set notes per a una formació del tacte:.....	481
4.1. Nota primera.	
“Do”: El testimoni i l'altre.....	482
4.2. Nota segona.	
“Re”: La percepció sensible i la sensibilitat perceptiva.....	499
4.3. Nota tercera.	
“Mi”: La <i>cura personalis</i> i un mateix.....	503
4.4. Nota quarta.	
“Fa”: El misteri d'una novetat.....	514
4.5. Nota cinquena.	
“Sol”: L'horitzó, món del <i>phrónemos</i> .....	517
4.6. Nota sisena.	
“La”: L'ambient de la relació educativa.....	519
4.7. Nota setena.	
“Si”: Una conversa des del marge.....	526
5.- Epíleg de la quarta part.....	531
<b>EPÍLEG FINAL.....</b>	<b>535</b>



<b>A TALL DE CONCLUSIÓ NO CONCLOENT: EL QUE APORTA AQUESTA TESI.....</b>	<b>545</b>
<b>FRONTERES I CAMINS OBERTS DE LA RECERCA.....</b>	<b>559</b>
<b>ÍNDIX DE FIGURES.....</b>	<b>569</b>
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I ALTRES FONTS DE DOCUMENTACIÓ.....</b>	<b>571</b>
<b>ANNEX .....</b>	<b>587</b>
Text <i>Vom pädagogischen Takt</i> , 1802. J.-F. Herbart.....	589
Traducció i interpretació del text <i>Vom pädagogischen Takt</i> , 1802. J.-F. Herbart.....	601
Glossari de termes del text <i>Vom pädagogischen Takt</i> , 1802. J.-F. Herbart.....	615



## INTRODUCCIÓ

---

---

La introducció que presento a continuació pretén preparar i facilitar al lector el seguiment de la investigació. És per aquest motiu que he optat per estructurar-la a partir de la resposta a les qüestions relacionades amb : què em proposo? per què aquesta recerca? què aporta aquesta tesi? i, finalment, descriure les parts a partir de les quals he organitzat tot el contingut de la investigació. Per les característiques de la tesi, m'ha semblat convenient explicar abastament aquest contingut integrat a la introducció, per tal de poder situar la perspectiva i així facilitar la posterior lectura de la recerca, per la qual cosa la seva extensió s'ha fet necessària.

### 1.- EL QUE EM PROPOSO AMB AQUESTA TESI

---

---

- a) En primer lloc em proposo desenvolupar una recerca que apropi l'educació, la formació i la pedagogia, a les humanitats, tot acceptant els límits del llenguatge científic com a possibilitat per a la mateixa educació.

Parteixo de la idea que la pedagogia és una acció i una reflexió profunda i àmplia en les situacions concretes de la vida real, una acció que es dóna entre un adult i un infant o un jove, i que es produeix a través de la relació d'influència – no necessàriament intencionada - que s'estableix. Aquesta acció pràctica – tot i que l'adjectivació pot resultar redundant pel fet que entenem que una acció sempre és pràctica -, es refereix a una acció plena de reflexió i una reflexió plena d'acció tot acceptant que no qualsevol trobada interpersonal o social entre un adult i un jove o infant és o esdevé educativa

d'entrada, pel simple fet de ser trobada; pensem, per exemple, en situacions en què al professor l'interessa tant sols el desenvolupament acadèmic del contingut que imparteix en la seva disciplina sense tenir en compte el progrés educatiu, o bé en situacions de negligència, abús, excés o indiferència en un context dit educatiu. A més a més, pensem que allò que és educatiu va més enllà de l'àmbit disciplinar, es tracta d'una experiència que ens esdevé i que ahora demana la nostra implicació personal. És, en definitiva, una experiència viscuda. El que considerem com a educatiu és la qualitat distintiva de les accions, situacions i relacions viscudes en aquesta trobada entre l'educador i l'educand, essent ahora allò que la fa possible<sup>1</sup>. En aquest sentit, l'educació i la formació de què parlo en aquesta tesi és una educació que no trobarem ens els discursos teòrics, ans directament en el món, entenent que és abans que res un assumpte de l'acció i “*se basa en lo más profundo de la naturaleza de la relación entre los adultos y los niños*”<sup>2</sup>. I aquesta relació educativa, entesa com a experiència humana única i irrepètible, especial, quotidiana, intensa i vital, és la que posa en actiu l'ètica de la nostra existència com a educadors. Precisament en aquest context de significats del que és educatiu, formatiu i pedagògic, pren sentit aquesta investigació que teniu a mans.

No és, per tant, el propòsit d'aquesta tesi el concebre criteris objectius que permetin distingir el que és educatiu del que no ho és, tot i acceptar que hi ha aspectes tècnics relacionats amb l'acció pedagògica que són necessaris, com podrien ser la capacitat de conduir un diàleg reflexiu i crític o bé explicar un conte o un relat de manera captivadora deixant els infants embadalits i situant-los al bell mig de la història, o bé ensenyar a resoldre problemes matemàtics des de diferents procediments de càlcul. I per bé que la pedagogia també és una disciplina teòrica, també és sempre un esforç pràctic per donar alguna resposta responsable i autorreflexiva que pugui esdevenir d'influència.

A l'esguard de les paraules que Aristòtil escriu en els llibres quart i cinquè de la *Política*<sup>3</sup>, quan parla de la pedagogia com un “bé” o una “virtut”, tinc per poc apropiat parlar d'una pedagogia excel·lent, atès que entenc que la pròpia disciplina ja és una

---

<sup>1</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998.

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 46.

<sup>3</sup> ARISTÒTIL, *Política*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

excel·lència<sup>4</sup>. Així doncs, parteixo de la idea que un mestre mancat d'aquesta excel·lència és un mestre mancat de pedagogia. D'aquesta manera, concebo la pedagogia com a excel·lència perquè ens orienta sobre el valor, el significat i la naturalesa de l'ensenyar i de l'educar adreçat a l'infant o al jove en el seu ser i en el seu "arribar a ser". I aquesta orientació vindrà motivada per l'interès envers l'altre, ja sigui aquest altre un infant, un jove o un adult. Podríem dir que així com l'amic es guia per l'amistat, el mestre es guia per la pedagogia, intentant respondre a través dels seus actes i accions a la pregunta sobre què és l'educació o què significa estar guiat per la pedagogia. Alhora, em faig càrrec que el significat concret de la pedagogia, així com el de l'educació i la formació, tant sols es pot discernir des de la concreció de la vida real, tant sols es troba en l'experiència de la seva presència i, partint d'aquest supòsit, considero l'acció educativa com quelcom complex i alhora subtil, que ha d'incorporar la capacitat de distingir activament el que és apropiat d'allò que no és apropiat per als infants o joves, l'esdeveniment ètic, mostrant alhora formes possibles de ser i d'estar en el món. I aquesta mena d'acció educativa, des del significat que venim explicant, hauria de ser una acció conduïda pel tacte com a forma manifesta de respondre a la sensibilitat que emergeix de l'educador en la seva manera de veure, escoltar i reaccionar davant les situacions educatives, i posa en relació el que som amb el que fem com a docents i com a educadors. Van Manen descriu aquest tacte com una particular sensibilitat i sintonia amb les situacions<sup>5</sup>.

Des d'aquesta perspectiva, entenc que la pedagogia, en la seva complexitat i subtilitat, s'acosta i s'ha d'acostar a diverses disciplines i realitats com la psicologia, la sociologia, les arts, les humanitats, les ciències, la tecnologia,... i que des de qualsevol d'aquests

---

<sup>4</sup> La noció d'excel·lència la refereixo a la idea de *el millor dins del possible* que es troba present en moltes tradicions espirituals i carismes, i que, concretament en la tradició ignasiana de Sant Ignasi de Loyola, per posar un exemple, és el que es coneix com el *magis*. Es refereix a la cerca del que és més, de l'anar més enllà en la recerca del que és bo – lluny d'afirmar que això sigui completament possible - sempre tenint en compte les possibilitats de cadascú i en funció de la situació i del context. D'aquesta manera, l'excel·lència es troba sempre situada, és singular i, per tant, no generalitzable. L'excel·lència, en el sentit del *magis*, no és mai superlativa ans comparativa perquè parteix de la situació i del moment en el que hom està a nivell de creixement en l'àmbit en el que un es vulgui situar. Té relació amb la dinàmica interna. A més a més, el *magis* no es refereix a una acció qualsevol, ans és relativa al servei que es realitza, això vol dir a l'acció que hom realitza en favor d'altres persones. Tenint en compte el dit fins ara, aquell que es caracteritza pel *magis*, o el que és el mateix, per l'*excel·lència*, no pot estar mai satisfet amb el que està establert, conegut, provat o amb l'existent; és, doncs, un sempre-no-satisfet. Per a un aprofundiment sobre el tema, es pot llegir, entre d'altres documents, Congregació General de la Companyia de Jesús XXXIV, Doc. 26, n° 26.

<sup>5</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 51.

campes es podria abordar el seu estudi. De totes aquestes connexions i parentius, em proposo aprofundir en la que uneix la pedagogia, l'educació i la formació amb les *humanitats*<sup>6</sup> i amb l'*art*, considerant que el mateix terme ens apropa als elements humans, aquells que defineixen millor el que és humà, de l'educació. El parentiu amb el concepte d'*humanitats*, que recollim de la filòsofa americana Martha Nussbaum<sup>7</sup> i que Francesc Torralba acaba concebant com a “*conjunt de disciplines i d'estratègies formals en el món educatiu que tenen com a finalitat el conreu d'allò més pròpiament humà de l'home, de la seva humanitat, de la humanitas*”<sup>8</sup>, implica que el seu conreu suposi un treball en els camps de la lectura, de la interpretació i de la tradició. Això, en paraules del mateix autor, vol dir que: “*Conrear les Humanitats és interpretar els clàssics, retornar a les fonts originàries de la tradició per establir un diàleg al voltant de la naturalesa humana*”<sup>9</sup>. Actualment, les humanitats també inclouen aspectes més formals referits a la manera de transmetre i de comunicar, no tant sols continguts, sinó també a qüestions com actituds, maneres de fer, maneres de viure i estils educatius. Ja no n'hi ha prou amb el contingut sinó que cal excel·lir en les formes de transmissió. En aquest sentit, la universitat – i menys encara una facultat d'educació –, com a comunitat humanista<sup>10</sup> que és, no pot negligir les humanitats, tal i com recollim de les aportacions que M. Nussbaum fa en el seu llibre *El cultivo de la humanidad*<sup>11</sup>, quan reflexiona sobre les fites dels estudiants a la universitat, així com sobre les habilitats bàsiques necessàries per al cultiu d'aquesta humanitat, de les quals en parlem més endavant en aquesta mateixa introducció.

---

<sup>6</sup> Tradicionalment el terme es refereix a un conjunt de disciplines de caràcter docent que tenen el seu origen formal amb l'eclosió de les universitats a Europa, és a dir, al voltant del segle XIII. Tanmateix, d'altres institucions com l'Acadèmia de Plató o el Liceu d'Aristòtil ja havien estat institucions lligades al conreu de les humanitats. L'origen etimològic del terme té lloc en l'expressió *humaniores litterae* – les lletres més humanes – amb què els llatins es referien a aquell conjunt d'estudis que tenien com a finalitat la formació general de la persona a partir de la familiaritat amb els grans mestres de la literatura grega i llatina.

<sup>7</sup> NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.

<sup>8</sup> TORRABA, F., “Sentit i raó de ser de les humanitats”, Barcelona, *Revista Ars Brevis*, 2000, p. 258.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>10</sup> El terme humanista, relatiu a l'humanisme com a moviment espiritual, estètic, ètic i artístic que ha tingut diferents expressions al llarg de la història, es refereix a tenir l'home en la centralitat de la seva cosmovisió, on el centre de gravetat és l'home considerat com a valor sublim.

<sup>11</sup> NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, ed. cit.

Pel que fa al parentiu amb l'art, ens convé recordar que grans referents del món de la pedagogia han considerat l'educació com un art. Per posar tant sols un exemple, el mateix John Dewey, a la seva obra titulada *La ciencia de la educación*, afirma que “*la educación es más un art que una ciencia. (...) Si existiera una oposición entre la ciencia y el arte, me vería obligado a ponerme del lado de aquellos que afirman que la educación es un arte*”<sup>12</sup>. De la mateixa manera, a l'article V de *El meu credo pedagògic*, declara: “*l'educació concebuda d'aquesta manera manifesta la unió més perfecta i més íntima de la ciència i l'art que es pugui concebre en l'experiència humana*”<sup>13</sup> i també, “*l'art de donar així forma a les capacitats humanes i d'adaptar-les al servei de la societat és l'art suprem; un art que demana el servei dels millors artistes; cap comprensió, solidaritat, tacte o poder d'acció no és massa gran per a aquest servei*”<sup>14</sup>.

En aquesta recerca no parlaré, doncs, ni de *currículum* ni d'*instrucció*, ni tant sols d'*ensenyament*. Entenc que el terme *currículum* ens apropa més a les estructures i fases d'estudi institucionalitzades i de sabor positivista que ens fan allunyar de la persona centrant-se en aspectes com l'organització, la planificació, la gestió, l'estructura, la programació d'assignatures o els processos d'ensenyament – aprenentatge, entre d'altres. Així mateix entenc que la *instrucció* és un terme impersonal que s'empra en la descripció de diverses ofertes de formació de les diferents disciplines acadèmiques, i la utilització del terme suggereix també el desig de ser fidel a una forma sistemàtica, avaluable i mesurable de les interaccions i intervencions dels educadors, emprades per implementar el currículum. I per últim excloc també del treball el terme *ensenyar* en el sentit que generalment s'aplica a un context formal d'aprenentatge, o bé a la relació entre el contingut d'aprenentatge i el medi.

---

<sup>12</sup> DEWEY, J., *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 17.

<sup>13</sup> DEWEY, J., *El meu credo pedagògic*, p. 14 i 15, de l'original *My pedagogic creed* que es publicà per primera vegada el 1897; a DEWEY, J., *Democràcia i escola*, Vic, Eumo editorial, 1985, que és una selecció de textos, realitzada per Jaume Carbonell, que han estat reproduïts íntegrament seguint criteris temàtics.

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 14, 15. Advertim que Dewey inclou el tacte com a element de l'art de l'educació.

En canvi, opto pels termes *educació, formació i pedagogia*<sup>15</sup> perquè entenc que aquests conceptes parteixen sempre de la idea que existeix una relació d'aprenentatge entre persones, generalment entre un adult i un infant o jove i que ens apropa sempre a l'atenció de l'element humà i personal. Hem vist com Dewey defensa que l'educació és un art, i veiem també com la concepció que té Van Manen de la pedagogia és: “*es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal*”<sup>16</sup>. Tanmateix, en el supòsit de concebre l'educació com a art i la pedagogia com a ciència en el sentit tradicional del terme, la recerca que presentem se situa més en la vessant de l'educació que no pas en el de la pedagogia a menys que el terme pedagògic incorpori el significat que Van Manen sosté. Pel que fa a la formació, significat que anirem aprofundint en diversos moments de la recerca, ens hi anirem referint amb la significació del terme alemany *Bildung* com a aquella educació, cultura i procés pel qual s'arriba a la cultura, que afecta la realitat interior de la persona, en la seva realització. Així, entenem la formació lligada al que sorgeix del procés interior de la persona en constant desenvolupament i progressió i lligada als processos d'aprenentatge interioritzats que impliquen irremediament la transformació de l'ésser humà. I aquesta proximitat amb el que és humà és inherent a l'educació entesa *des de, i com a*, esdeveniment ètic; idea desenvolupada abastament per Joan-Carles Mèlich al llarg de tota la seva obra escrita però que queda explícitament desenvolupada a *La educación como acontecimiento ético*. El fil que condueix aquesta idea va desfilant que “*la educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad*”<sup>17</sup>. En aquest sentit, convé destacar que, segons el mateix autor, aquesta ètica té sentit des de la compassió<sup>18</sup>, és a dir, des del patiment amb l'altre, és així la resposta compassiva que donem al altres, sobretot als que pateixen, als exclosos,

---

<sup>15</sup> VAN MANEN, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 44.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>17</sup> BÁRCENA, F., MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 35.

<sup>18</sup> MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder, 2010.



als “no-persones” en qualsevol edat, moment i context; i que es configura críticament en relació amb els principis del bé - mal, del deure - dret, i de la dignitat – no persones, principis tots ells, inherents a qualsevol acció educativa que es vulgui - valgui l’aclariment - educativa, no adoctrinadora. Així, els referents de la idea d’ètica que presento parteixen de les aportacions que fa Emmanuel Levinas<sup>19</sup> quan repensa el mot *humanisme* des del convenciment que un humanisme diferent de l’humanisme clàssic és possible; aquest *altre humanisme* és un *humanisme de l’altre* que no es pregunta per l’home en sentit genèric, sinó que s’interroga per l’home, per l’*altre* home com a individu que, des de la seva diferència, em convoca a la meva responsabilitat. Així, aquest *altre* és un interlocutor, no un receptor; és un rostre, no una cara. I aquest *altre*, interlocutor i rostre apel·len a la responsabilitat del jo situant d’aquesta manera la significació en l’ètica i dibuixant en la relació ètica el sentit. És així com l’home-espectador deixa lloc a l’home –interlocutor responsable de l’*altre*. Pel filòsof lituà, l’ètica tant sols és possible des de l’*altre*, des del rostre de l’*altre*, i “així, en la relació amb el rostre – en la relació ètica – es dibuixa la dretura d’una orientació o el sentit”<sup>20</sup>. De la mà de E. Levinas, al mateix temps, s’acompassen afinitats com les que es fan presents en autors com Zygmunt Bauman, Joan-Carles Mèlich o Philippe Meirieu. Bauman, per exemple, defineix l’ètica com “l’estar obligats a triar, a donar resposta a una interpel·lació enmig d’una terrible i dolorosa incertesa”<sup>21</sup>; i Mèlich ho amplia escrivint: “l’ètica es configura com la resposta a una interpel·lació, a una demanda imprevisible, estranya, estrangera, a una interpel·lació impossible de preveure i de planificar, a una demanda que irromp de forma radical, que arriba sense avisar i que trenca tots els nostres plans i totes les nostres expectatives, totes les nostres normes i tots els nostres codis”<sup>22</sup>; per la seva banda, Meirieu, defineix l’ètica com “... la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos. Interrogación que les sitúa, de

---

<sup>19</sup> LEVINAS, E., *Humanisme de l’altre home*, València, Edicions 3i4, 1993; LÉVINAS, E., *Entre nous. Essais sur le penser-à-l’autre*, Paris, éditions Grasset&Fasquelle, 1991.

<sup>20</sup> LEVINAS, E., *Humanisme de l’altre home*, València, Edicions 3i4, 1993, p. 109.

<sup>21</sup> BAUMAN, Z., TESTER, K., *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 68.

<sup>22</sup> MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l’educació*, Barcelona, Graó, 2010, p. 55.

entrada, ante la cuestión del Otro<sup>23</sup> ..., ya que la existencia del Otro, cada vez que yo actúo, en el sentido propio del término, plantea “una cuestión”: ¿le reconozco como tal, en su alteridad radical, o acaso hago de él el objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción? En todo lo que digo, en todas las decisiones que tomo, en el seno de las instituciones que frecuento, ¿permito al Otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un Sujeto? ¿Acepto ese riesgo, a pesar de las dificultades que ello comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que surgirán inevitablemente a cada paso?...esta es, para nosotros, la cuestión ética fundamental”<sup>24</sup>. Aquesta idea es concreta també a *Frankenstein educador*<sup>25</sup> on l'autor qüestiona la concepció de l'educació com a projecte de domini de l'educand i de control del seu destí, com el que succeí en el terreny de la ficció a Frankenstein, a Pinotxo, a l'estàtua de Pigmalió o a d'altres, tot afirmant que aquesta perspectiva condueix a un fracàs destructiu. Es fa palès que em situo en la concepció que educar no pot significar mai fabricar, ans entrar amb aquelles condicions que permetin que la persona es faci a ella mateixa, idea que ja fou defensada per pedagogs com Johann Heinrich Pestalozzi o altres pedagogs que promogueren moviments de renovació pedagògica com el de l'École Nouvelle i que, també Hans-Georg Gadamer, per citar un dels grans pensadors del segle XX, recull a la conferència que pronuncià l'any 1999, *Educación es educarse*, en què, com el mateix títol deixa explícit, l'autor declara amb aclaparadora rotunditat: “*Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse*”<sup>26</sup>. Aquests són, doncs, alguns

---

<sup>23</sup> Quan Meirieu parla del “Otro” (en majúscules), es refereix a un ésser que assumeix la seva alteritat; evoca una llibertat que està en joc, una persona que gosa parlar per ella mateixa sense sotmetre's a la pressió social, a la influència del més fort o bé de qui és més influent, o a la inquietud per conformar-se o estar disconforme. En canvi, quan Meirieu parla del “otro” (en minúscula), designa tant sols un ésser humà a qui es pot tractar com un objecte, decidir per ell, seduir-lo i donar-li forma, i a qui podem considerar com a fruit del resultat de les influències rebudes. En aquest sentit podríem dir que quan parlem d'educació ens referim a l'Altre i, en canvi, quan parlem d'adoctrinament, ens referim a l'altre.

<sup>24</sup> MEIRIEU, P., *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001, p. 10.

<sup>25</sup> MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

<sup>26</sup> GADAMER, H.-G., *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 11. Aquesta és una conferència que Gadamer pronuncià el 19 de maig de 1999, l'any abans del seu centenari i tres anys abans de la seva mort, al Dietrich – Bonhoeffer – Gymnasium de Eppenheim, en el marc d'un cicle sobre el tema “L'educació en crisi – una oportunitat per al futur”. La gravació magnetofònica va permetre una transcripció exacta, redactada i corregida personalment per l'autor. En ella destaquen especialment idees provocatives al voltant del procés educatiu a la família, a l'escola i a la universitat, que giren principalment entorn de temes com: el paper preponderant de la capacitat de parlar i de l'aprenentatge de la llengua i de les llengües, les més aviat modestes possibilitats d'influència dels educadors professionals, les oportunitats i els perills dels grans mitjans per la cultura de la comunicació, la importància dels programes d'estudis, els mètodes d'ensenyament i les assignatures, els problemes del funcionament massificat de les universitats, l'ètica del rendiment, l'optimisme del progrés i les especialitzacions.

dels autors que ressonen darrera de les grans definicions que aniran desfilant per aquesta tesi.

Hi ha dues altres raons per les quals adoptaré els termes *educació, formació i pedagogia* al llarg d'aquest treball: d'una banda, amb la intenció de restaurar una relació, sovint oblidada o poc considerada, entre adults i infants o joves i, d'altra banda, amb la intenció d'afeblir les barreres que impedeixen que el pensament educatiu ho sigui realment.

Així, en la perspectiva que presento, sostinc que *educació, personalització i humanització* són termes que estan íntimament relacionats i que aquesta relació fa que no intentem fragmentar-los per a una millor anàlisi que els faci més comprensibles. Se'm fa, doncs, difícil entendre l'educació sense que aquesta impliqui irremeiablement un procés de personalització i d'humanització per a les persones que resten afectades en aquest esdeveniment i procés de transformació que implica tant l'esfera de l'individual com del col·lectiu. En aquest sentit, voldria aclarir que la col·lectivitat humana - entesa més enllà del conjunt d'individualitats - implica, en aquest context, intercanvi; i considero que la mateixa humanitat demana compartir allò que ens fa humans. És aleshores i des d'aquesta posició que situo la promoció d'allò humà mitjançant l'educació. Parteixo, doncs, de la idea que és tasca fonamental i ineludible de qualsevol educador de qualsevol nivell educatiu, inclòs l'universitari, la recerca i promoció d'allò que és més rellevant i més decisiu en l'humà, que es configura en l'històric, acceptant alhora - i com diu Meirieu - que l'humà pertany al domini del fabulós<sup>27</sup>. En aquest sentit, accepto un estar en la tensió equilibrada entre el necessari i l'inaccessible, entre l'esdeveniment ètic i el procés ètic que implica qualsevol situació educativa. En definitiva, aquesta recerca d'humanitat compartida que s'explicita en el tacte com a acció a través de les situacions contextualitzades i dels processos educatius és el que defenso que dóna sentit a la vida educativa, a la pedagogia i a la formació dels futurs educadors.

---

<sup>27</sup> MEIRIEU, P., *La opción de educar*, ed. cit., p. 31. L'autor entén aquí el terme *fabulós* com a horitzó inassolible encara que a voltes ens sembli que el tenim proper i a l'abast. Potser caldrà conformar-se amb breus minuts de tangència que alimentaran el desig de caminar vers un horitzó impossible en el seu fi, però que el sol camí li dóna el ple sentit d'existir.

Parteixo també del supòsit que l'educació pot ser o no intencional depenent de la formalitat<sup>28</sup> del context on s'exerceixi, tanmateix haig de considerar que l'educació no és ni pot ser cànvida, ni ingènua, ni innocent; demana posicionament personal davant les realitats que se li plantegen a cada moment i demana resposta adequada a les necessitats emergents. Lluny de considerar que l'educació és una forma d'exercici de poder, accepto que reclami l'autoritat que ha de ser irremeiablement atorgada per l'Altre<sup>29</sup>. Potser la paraula “poder” té connotacions socialment negatives, més encara en l'àmbit educatiu, i ens sentim més còmodes utilitzant altres termes com *influència*.

Els clàssics sempre han recomanat iniciar qualsevol debat definint els termes que s'anaven a emprar. Seguint, doncs, aquest sensat consell, ens resulta imprescindible fer-ho en el cas de l'*autoritat*, el *poder* i la *influència*, atès que s'han tornat paraules confuses per l'ús lingüístic i social que s'ha fet d'elles, així com pels contextos en els que s'han anat emprant. Veiem com la mateixa Hannah Arendt, experta en el tema, expressa amb pessimisme: “*Ya no estamos en condiciones de saber qué es realmente la autoridad*”<sup>30</sup>.

La paraula *auctoritas*, que és d'origen llatí, fa referència a una divisió de poder entre el rei i els àugurs, aquests darrers eren sacerdots de l'antiga Roma que practicaven l'endevinació pel vol i pel cant dels ocells i altres signes. El poder executiu el tenia el rei, però les seves decisions havien d'acordar-se amb la voluntat dels déus, el

---

<sup>28</sup> Distingim en l'educació els àmbits i característiques diferenciades entre el que anomenem *educació formal*, *educació no formal* i *educació informal*. Així, l'*educació formal* es refereix a l'educació que es dóna de manera intencionada amb un alt grau de formalitat dels seus elements i l'organització que requereix; l'*educació no formal* és aquella en la qual tot hi havent-hi una intencionalitat educativa, la formalitat dels seus elements i de la seva organització és flexible i oberta; l'*educació informal* és aquella que es transmet a partir del context sense que hi hagi una intenció explícita al darrere (això no vol dir que no eduqui), i en la qual els seus elements i la seva organització no estan previstos ni planificats per a aquest fi.

<sup>29</sup> Seguim emprant la diferència que proposa Philippe Meirieu entre *Otro* i *otro* al llarg de tot el text. D'aquesta manera ens referirem a l'*Altre* quan parlem de la persona dotada de llibertat per decidir i que exerceix aquesta llibertat, que assumeix la seva alteritat; en canvi, emprarem el terme *altre* quan vulguem significar l'ésser humà en general entenent que pot ser tractat com a objecte de manipulació. Veure MEIRIEU, P., *La opción de educar*, ed. cit., nota a peu nº p. 10.

<sup>30</sup> ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península, 1996, p. 102.

coneixement dels quals era explicitat pels àugurs. Sembla doncs que autoritat ve de l'arrel *aug*, que designa la força dels déus. D'aquesta manera, el rei tenia *potestas*, i els àugurs *auctoritas*; dues maneres d'influir, de dominar o de determinar la conducta dels altres, per bé que un és el poder executiu basat en la força i l'altre és un poder basat en el saber i en el poder de convicció. La mateixa separació es manté avui en els sistemes polítics democràtics amb els magistrats – *potestas* -i el Senat- *autorictas*-. La diferència principal entre potestat i autoritat rau en el fet que el poder pot emprar la coacció en les seves múltiples formes, en canvi l'autoritat no pot emprar-la, ans actua mitjançant el respecte o l'admiració que desperta en altres persones; és una qualitat personal, una capacitat de produir respecte i de conciliar voluntats. Gadamer exposa la idea d'*autoritat* lligada al coneixement i a la tradició en una part de l'obra *Verdad y Método*, en què el filòsof alemany aprofundeix sobre *La rehabilitación de la autoridad y tradición*<sup>31</sup>, en la qual l'autor considera com a punt a partir del qual parteix el problema hermenèutic. L'autor expressa: “... *la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está encima de uno en el juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada*”<sup>32</sup>. D'aquesta manera, el reconeixement d'aquesta autoritat està relacionat amb la idea que allò que diu qui encarna l'autoritat, no és arbitrari, ni banal, ni irracional, ans d'entrada pot ser reconegut com a preferent, com a encertat. Segons Gadamer, és en això que rau l'essència de l'autoritat que li cal a tot educador.

La noció gadameriana d'*autoritat* reconeix la tradició com a forma d'autoritat tot indicant que allò que ha estat consagrat per la tradició i pel passat té una autoritat que s'ha fet anònima i que, en ésser transmesa, té poder tant en les nostres accions com en els nostres comportaments. Al mateix temps afirma que l'educació reposa sobre la base de l'autoritat per bé que en la maduresa hom prengui les pròpies decisions en funció de

---

<sup>31</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 2003, p. 344 – 353.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 347.

les perspectives d'un mateix. Gadamer ho expressa de la manera següent: “*Toda educación reposa sobre esta base, y aunque en el caso de la educación la “tutela” pierde su función con la llegada a la madurez, momento en que las propias perspectivas y decisiones asumen finalmente la posición que detentaba la autoridad del educador, este acceso a la madurez, biográfica no implica en modo alguno que uno se vuelva señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición y de todo dominio por el pasado*”<sup>33</sup>. D'aquesta manera fa palès el reconeixement que la tradició determina àmpliament les nostres institucions i els nostres comportaments al marge dels fonaments de la raó.

Des d'aquesta perspectiva, podem també descriure l'autoritat des del que és simbòlic, considerant que va lligada a l'ètica que tant pot ser institucional com personal. En aquest punt, podem afirmar que l'autoritat personal no es té gràcies a ningú altre, no es rep de ningú, ans s'assoleix per mèrits propis arran d'una conquesta personal, per la pròpia vàlua com a irradiació d'una qualitat interior. Aquesta serà doncs, una autoritat que caldrà merèixer-la, guanyar-se-la, una autoritat merescuda i que alhora demana ser reconeguda per a poder existir; és una autoritat que necessita del reconeixement dels altres, que un sol no se la pot atorgar. Alhora, sabem que aquest reconeixement demana admetre les diferències, cosa que implica estar en contra dels igualitarismes, alliberant-se, d'una banda, de la tirania de l'elitisme i, de l'altra, de la tirania de l'igualitarisme<sup>34</sup>.

En el terreny educatiu, i més concretament en els contextos d'educació formals, el mestre necessita assolir l'autoritat personal a través de la seva acció educativa, del seu saber, de les seves capacitats, de la seva manera d'actuar, del que diu i del que fa; i també del que no diu i no fa; tanmateix això no depèn d'ell, sinó d'aquells que li han d'atorgar. El poder legítim i l'autoritat rebuda de manera institucional, que en el passat formava part del ser mestre tant sols pel fet de dedicar-se a “l'ofici”, actualment s'ha esvaït. Si acceptem que l'autoritat és la irradiació de l'excel·lència personal en una relació social, també podem dir que l'autoritat del mestre és la irradiació de l'excel·lència personal reconeguda pels seus alumnes en una relació educativa. No ens és aliè ni se'ns escapa el perill intrínsec que conté la *influència* - entesa com a capacitat

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>34</sup> MARINA, J. A., *La recuperació de l'autoritat*. Barcelona, Sello editorial, 2009.

de produir efectes en les idees, en les actituds o en la conducta d'alguna persona - que podria i pot exercir algú amb autoritat personal dins d'un col·lectiu. Aquesta és una responsabilitat que haurà d'assumir aquell que tingui una autoritat personal merescuda i atorgada pels altres. Així, l'autoritat mai no es pot imposar; mostra i pot exercir la seva influència per l'evidència i el reconeixement del seu valor.

L'educador pot arribar a representar i també a ser una persona d'influència en els altres, però ell també és alhora influït pels altres, perquè, si no és així, quina diferència hi ha entre “educar” i “adoctrinar”? Qui adoctrina se situa absolutament dins les lleis de la moral, en canvi qui educa se situa precisament en els marges d'aquesta mateixa moral, sense que això vulgui dir que es situï amb independència de la moral. Així, l'ètica – i, per tant, l'educació com a esdeveniment ètic - neix precisament en la fractura moral, en les seves esquerdes, en els seus intersticis, en la zona d'ombres<sup>35</sup>.

Per a aclarir la diferència entre el que és educar i el que és adoctrinar, m'ha semblat interessant recollir en el quadre<sup>36</sup> que presento a continuació alguns dels elements que ens poden ajudar a realitzar una reflexió per distingir el significat entre aquests dos termes. Per a la present síntesi, parteixo d'alguns dels elements descrits amb anterioritat<sup>37</sup> que en algun cas reinterpreto, i també n'afegeixo d'altres que considero augmenten la diferenciació tot ajudant a entendre millors ambdós conceptes.

---

<sup>35</sup> MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona, Graó, 2010, p. 51.

<sup>36</sup> Elaboració pròpia.

<sup>37</sup> Per a una anàlisi més aprofundida, el lector es pot adreçar a obres tals com: MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona, Graó, 2010; MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder, 2010; BÁRCENA, F., MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

EDUCAR	ADOCTRINAR
Té a veure amb l'ètica.	Té a veure amb la/una moral.
Les normes tant sols es consideren quan estan al servei de les necessitats de les persones.	Es basa absolutament en les normes.
L'Altre és el centre de la meua acció.	Jo i/o les idees/sistemes són el centre de l'acció.
Explora la llibertat personal i la fa créixer.	Demana submissió a persones o idees.
Dóna respostes singulars.	Dóna respostes preestablertes, predefinides, amb pretensions d'universalitat.
Hi ha una transformació en l'alumne, però també en el mestre.	L'únic que pateix un procés de transformació és l'alumne.
Neix de la interpel·lació de l'Altre.	Neix per interessos aliens a l'Altre.
L'altre és l'Altre, interlocutor.	L'altre és l'altre, espectador.
Promou la diferència i li dóna valor.	Promou l'igualitarisme, l'homogeneïtzació.
Considera la resposta donada com "mai no prou bona".	Considera la resposta donada com a paradigma universal del que és el Bé, com "la millor resposta que es pot donar".
No hi ha manera de saber a priori quina és la resposta correcta.	Sap la resposta correcta a priori.
No hi ha competències per aquestes situacions.	Hi ha competències.
No encaixa mai amb l'univers normatiu-simbòlic transmès.	Encaixa amb l'univers normatiu-simbòlic que ha estat transmès.
Obre.	Clausura.
Interpreta.	Repeteix, imita.
No té déus.	Idolatra.
És eclèctic.	Dogmatitza.
Ofereix testimonis.	Exposa models.
Dubta.	Té certeses inamovibles.
És una interrogació.	És un punt final.
És una resposta a una demanda concreta.	És un discurs.
Es basa en el diàleg i en la conversa.	Es basa en el monòleg.

Figura 1: Diferències entre educar i adoctrinar.



Així, en una relació educativa o formativa, mestre i alumne s'influencien l'un a l'altre, es transformen mútuament, cosa que no succeeix quan la relació es fonamenta en un adoctrinament. Formar és transformar i transformar-se, i quan en la formació no hi ha transformació, tant sols hi resta la informació, només s'informa, però no es forma. En canvi, en l'adoctrinament el que sempre influeix és el “mestre” i aquest mai resta “tocat”, mai resta transformat per l'alumne. Tenint en compte el dit fins ara, convé afegir que l'exercici d'aquesta influència que es dóna en el mestre per l'autoritat personal que li ha estat atorgada pel reconeixement dels altres, demana formació. La paraula del mestre és doncs una paraula autoritzada, mai una paraula autoritària, perquè l'autèntica autoritat mai no necessita mostrar-se autoritària<sup>38</sup>.

De la mateixa manera, parteixo de la premissa que en el terreny educatiu tant sols som allò que donem i alhora tant sols podem donar allò que som. El que donem és el que lliurem, la nostra resposta en forma d'acció, de gest, de mirada, de paraula,... i també la decisió d'omissió del que decidim no dir, no fer, no mirar,... que és també una resposta davant una situació concreta que demana de nosaltres. Aquesta resposta ha d'estar sempre impregnada d'humanitat tot considerant que és humà qui és sensible als altres, humans i “no-humans”, i som més humans com més sensibles som als “no-humans”, als que estan exclosos, als que han estat situats al marge i no poden fer camí amb els altres. En aquest sentit, la humanitat – com a resposta ètica que és - no es posseeix sinó que s'exerceix, i mai no s'exerceix del tot, o bé hom té la sensació que mai no s'exerceix del tot. En aquest sentit, en ètica un mai no pot tenir “bona consciència”.

L'exercici d'aquesta humanitat és, per tant, un irrenunciable de la condició d'educador. Una condició que l'educador haurà d'anar cultivant i alhora exercint per bé que convingui a acceptar que mai no serà suficient o prou exercida. En aquest pla, convé fer esment de les aportacions que la filòsofa americana Martha Nussbaum fa en el seu llibre *El cultivo de la humanidad*<sup>39</sup>, en el qual realitza una reflexió sobre les fites de la formació dels estudiants universitaris i que, bàsicament, coincideixen amb les propostes per una cultura clàssica que no són altres que les que condueixen al cultiu de la humanitat. Segons Nussbaum, tres habilitats són bàsiques per a aquest cultiu de la

---

<sup>38</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 348.

<sup>39</sup> NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, ed. cit.

humanitat. La primera és la capacitat de fer un examen crític d'un mateix i de les seves pròpies tradicions, és a dir, qüestiona tota forma de dogmatisme i imposició de les creences i dels coneixements. En segon lloc, considera que és necessari que les persones ens sentim membres "pertanyents" – ciutadans – d'una gran comunitat que abraça tots els éssers humans. Per últim, el cultiu de la humanitat implica la capacitat de situar-nos en el pla d'altres éssers humans i "no humans", els "no persones", de comprendre les emocions, sentiments i aspiracions dels uns, però sobretot, dels altres. Segons l'autora, aquestes habilitats suposen un lligam entre les idees de l'educació clàssica i els problemes que ha d'afrontar l'educació superior actualment. Tot i que el text no fa referència específica a la realitat de la formació dels futurs mestres, aborda aspectes genèrics de la formació superior que ens poden servir com a elements de reflexió. Els aspectes que aborda són, per exemple: la forma de treballar dels estudiants universitaris, la reflexió autocrítica, el lloc que ocupa la fantasia i la literatura dins dels currículums, les aportacions que fan els estudis de la dona i, finalment, els problemes al voltant de la diversitat cultural i religiosa; aspectes tots ells que recauen també en l'anàlisi de la formació dels educadors i dels mestres.

En relació amb el que he dit fins ara, el treball que presento aborda una qüestió tan important en el procés de formació com el tacte pedagògic. Tanmateix no se m'escapa la reflexió que aquest discurs que pretenc engegar troba límits en la mateixa formació en general i també en la formació inicial dels mestres que és en ella mateixa una activitat limitada que penso acaba aviat i és d'una durada excessivament curta. Tot i aquests condicionants, la formació del mestre és i ha de ser una formació continuada al llarg de tota la vida i ha d'incloure també formació en les relacions pedagògiques que s'estableixen en el marc educatiu. Si, com diu Neil Postman<sup>40</sup>, l'escolarització pot tractar de com construir-se la vida, la qual cosa és quelcom diferent a com guanyar-se la vida, la formació dels mestres, tant a la universitat com fora d'ella hauria de tractar de com construir-se la vida de mestre i per tant com a persona educadora. Aquí resulta indissociable el seu ser, fer, sentir i relacionar-se als diferents nivells de la seva vida; tant en el terreny personal com en el professional. Parteixo del supòsit que no es tracta de *fer de* mestre sinó de *ser* mestre, que el mestre no és un altre a la seva pròpia

---

<sup>40</sup> POSTMAN, N., *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Vic / Barcelona, Eumo / Octaedro, 1999, p. 10.

persona. I tot i que la formació a la universitat mai no podrà proporcionar un punt de mira des del qual allò que *és* pugui ser percebut amb claredat, allò que *va ser* es distingeixi com a part del present i allò que *està en vies de ser* es percebi ple de possibilitats. Ara per ara la universitat és la principal institució a través de la qual les generacions de joves mestres poden trobar el referent professionalitzador i des de la perspectiva que el presento, humanitzador.<sup>41</sup> Sortosament, també convé considerar que la formació del mestre no comença ni finalitza en la seva formació inicial a la universitat.

Estem immersos en l'era de la tècnica i aquesta està configurant una visió del món, del llenguatge, de les maneres de relacionar-nos, del valor que donem a les coses, a les situacions, als sentiments,... tot plegat una visió del món de forma no neutra. De la mateixa manera també podem notar com la pedagogia i l'educació també es troben enmig d'aquesta nova configuració, i el llenguatge amb què s'expressa la delata i alhora la constreny restringint-li el seu autèntic sentit. És per aquest motiu, i tenint en compte que cada discurs científic té el seu propi llenguatge, que amb aquesta tesi vull presentar un text emprant el llenguatge de les humanitats allunyat del llenguatge especialitzat tecnopositivista; un llenguatge reflexiu capaç de presentar idees importants amb paraules senzilles. Aquest llenguatge del que parlava, que ha estat consolidat abastament fins avui en dia, és un dels límits de la recerca que presento, tot i que considero que alhora obre possibilitats. El llenguatge científic, que ha estat socialment i culturalment construït fins ara, no em serveix per abordar la problemàtica que aquí presento pel fet que aquesta fa referència a una qüestió de contingència, és a dir, a una qüestió fonamental de l'home i del seu procés educatiu que considero alhora el seu procés d'humanització.

Per veure els límits del discurs i d'aquest llenguatge científic en una disciplina com la de la Teoria de l'Educació i per donar força a la posició des de la qual s'articula aquest treball, mostraré les idees de tres autors de principis del segle XX provinents de diferents camps científics. Edmund Husserl, provinent del camp de la matemàtica, Ludwig Wittgenstein, provinent del camp de la enginyeria, i Sigmund Freud, provinent

---

<sup>41</sup> Les consideracions que fa Postman al camp escolar les tradueixo semblantment al camp de la formació inicial dels mestres atès el paral·lelisme que considero hi ha entre ambdues situacions educatives. Vegeu POSTMAN, N., *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, ed. cit., p. 10,11.

del camp de la medicina. Malgrat els tres autors provenen de camps científics diversos, apreciem en ells una confluència en la idea que allò que resulta fonamental per a l'existència de l'home encara no ha estat resolt i no es pot resoldre des del positivisme ni des de la generalització ni des del coneixement objectiu, ni des dels fets, ni des de la pedagogia tecnològica.

El primer fragment que presento és un text d'edició pòstuma (1934 – 1937) en el qual Husserl planteja la gran influència de les ciències positives en la concepció del món al segle XX, i com aquesta situació ha anat deixant de banda allò que resulta més essencial en la vida de l'home. Aquesta concepció ha anat configurant alhora una humanitat centrada en els fets pensant que aquests podien respondre a les necessitats de l'existència.

*“La exclusividad con la que en la segunda mitad del siglo XIX se dejó determinar la visión entera del mundo del hombre moderno por las ciencias positivas y se dejó deslumbrar por la prosperidad hecha posible por ellas, significó paralelamente un desvío indiferente respecto de las cuestiones realmente decisivas para una humanidad auténtica. Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos.”*<sup>42</sup>

En el segon fragment que presento, text escrit originàriament el 1918, Wittgenstein planteja semblantment la incapacitat que ha tingut fins ara la ciència de donar resposta a les situacions realment importants per a l'home.

*“Sentimos que aún cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo.”*<sup>43</sup>

En el tercer fragment que presento, publicació original de 1930, Freud ens remet a la manca de satisfacció que té l'home quan s'adona que el progrés científic no li proporciona la felicitat que espera, o més ben dit, no arriba ni tant sols a augmentar el seu índex de felicitat.

---

<sup>42</sup> HUSSERL, E., *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 5 - 6.

<sup>43</sup> WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico philosophicus*, Madrid, Alianza, 2003, aforisme 6.52.

*“En el curso de las últimas generaciones, la humanidad ha realizado enormes progresos en las ciencias naturales y en su aplicación técnica, afianzando en medida otrora e inconcebible su dominio sobre la naturaleza (...) . El hombre se enorgullece con razón de tales conquistas, pero comienza a sospechar que este recién adquirido dominio del espacio, del tiempo, esta sujeción de las fuerzas naturales, cumplimiento de un anhelo multimilenario, no ha elevado la satisfacción placentera que exige de la vida, no le ha hecho, en su sentir más feliz.”<sup>44</sup>*

La recerca es presenta des d’una perspectiva hermenèutica que pretén comprendre, interpretar i també aplicar i comprendre’s a si mateixa; aspectes que el mateix Gadamer<sup>45</sup> considera que formen part del procedir hermenèutic. Tanmateix el lector es pot preguntar el perquè d’una tesi en aquesta perspectiva hermenèutica. També ho faig perquè el diagnòstic d’aquests tres autors genials del pensament de principis del segle XX és encara vàlid, considerant que el desenvolupament, l’èxit i els avenços de la ciència i la tecnologia no han suposat una felicitat, un sentit a la vida, una orientació, una solució als problemes fonamentals de l’existència humana. En definitiva, a aquests aspectes que formen part de la contingència i que Lluís Duch<sup>46</sup> defineix com *“cuestiones existenciales para cuya solución no cabe el recurso de las recetas técnicas de los expertos, de los llamados “ingenieros sociales”<sup>47</sup>* i que autors de posicionaments de línia hermenèutica com Gadamer<sup>48</sup> i Lübbe<sup>49</sup> entenen com aquell aspecte o situació de la vida humana resistent a qualsevol tipus d’il·lustració. Considero, doncs, necessari anar a la recerca d’alguna perspectiva pedagògica que sigui capaç d’atendre les qüestions que ens planteja la contingència dins de l’educació, i més concretament, en el tacte educatiu.

---

<sup>44</sup> FREUD, S., *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1980, p. 31.

<sup>45</sup> DUTT, C. (ed.), *En conversación con Hans-Georg Gadamer*, Madrid, Tecnos, 1998, p. 25.

<sup>46</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 18 - 19.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>48</sup> GADAMER, H. – G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 41.

<sup>49</sup> LÜBBE, H., citat a DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2003, p.19.

La història ens ha mostrat que ni la instrucció ni la cultura no són instruments decisius per al progrés de l'home i que la simple transmissió de coneixements i valors no garanteix res, ni tant sols les classes de moral no ens garanteixen respostes èticament acceptables davant les situacions. Sabem que els més grans filòsofs van tancar els ulls davant el genocidi i els millors científics van contribuir a les armes d'anihilació. Després d'Hiroshima, de l'Holocaust nazi i dels esdeveniments que cada dia sotraguen l'arrel de la humanitat sencera, podem tenir la sensació que res no ens pot lliurar del mal, situats ja ben lluny de trobar el bé. Parteixo de la idea que allò que humanitza no és, per tant, el simple poder del coneixement, tot i que fóra ben senzill poder resoldre la humanitat i també la felicitat de l'home des del coneixement científic. Res no pot salvar cada generació, cada persona, cada educador, a cada instant i en cada situació, de la responsabilitat d'elegir en cada moment les decisions que va prenent. Les paraules de George Steiner en diàleg amb Antoine Spire són punyents en aquest sentit: “*¿por qué las humanidades, en el sentido más amplio de la palabra, por qué la razón de las ciencias no nos han dado protección alguna contra lo inhumano? ¿Por qué, efectivamente, como usted acaba de decir, es posible tocar Schubert por la noche y marchar por la mañana a cumplir con sus obligaciones en el campo de concentración? Ni la gran lectura, ni la música, ni el arte han podido impedir la barbarie total*”<sup>50</sup>. Acceptar l'ésser humà, i per tant el mestre, com un *etern provisional* del seu temps, com un ésser *ambigu, finit i inacabat*; i plantejar l'educació entenent l'home des de la perspectiva descrita i amb la intuïció que assolir allò que entenem per “autèntic”, malgrat sigui parcial, incomplet i fugaç, pot donar millor resposta a les situacions de contingència; aquest és també un dels aspectes que em proposo incorporar i un dels punts de partida a l'hora d'iniciar aquesta tesi, des del convenciment que cal un canvi de perspectiva en la formulació i el plantejament educatiu de la formació dels mestres.

La concreció d'aquest propòsit que acabo de presentar es troba descrita i explicitada en la presentació de cadascuna de les parts de la recerca amb la intenció de centrar millor i de manera més contextualitzada els propòsits se'n deriven.

---

<sup>50</sup> STEINER, G., en diàleg con SPIRE, A., *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, el Taller de Mario Muchnik, 1999, p. 58,59.

- b) En segon lloc em proposo una recerca que aportí una paraula significativa sobre el tacte pedagògic, l'actualització de la seva significació en base a un recorregut de textos pedagògics així com les bases per una proposta de formació des de la perspectiva de l'art.

Amb aquest treball em proposo fer una aportació al significat del tacte des de l'àmbit de l'educació. Tenint en compte que Max van Manen, reconegut pedagog d'origen holandès, que des dels anys setanta és professor d'Educació de la Universitat d'Alberta a Canadà, és en l'actualitat l'autor internacional de referència pel que fa al tema del tacte pedagògic, m'ha semblat imprescindible situar-lo dins un recorregut epistemològic i històric a través del terme *tacte* tot partint d'algunes de les fonts que el mateix autor cita en algunes de les seves obres<sup>51</sup>, tot i que – com anirem dilucidant – en fa esment de manera breu i sense atorgar-los la importància que veurem que, alguns d'ells, tenen en els escrits del pedagog holandès, tant pel que fa a la noció de tacte que s'enuncia al llarg de la seva obra, com en l'estil narratiu dels textos que fan referència explícita al tacte pedagògic.

Així, la recerca que teniu a les mans, pretenia, en un inici, fer una anàlisi sobre les manifestacions del tacte pedagògic de mestres en exercici com a fonament per a propostes formatives per als plans d'estudi de Magisteri. Finalment, les descobertes relacionades amb la cerca teòrica i la fonamentació del tema van derivar a centrar la recerca en les bases teòriques del tacte pedagògic com a fonament per a la formació dels

---

<sup>51</sup> Em refereixo sobretot a les fonts d'autors com Herbart, Muth i Gadamer. Veure VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 140-143 i notes nº 53, 56 i 58, p. 141, 142 i 143 respectivament. Veure també VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting". Published in: Ian Westbury and Geoff Milburn (editors). 2006. *Making Curriculum Strange*. London: Routledge. Originally published as "Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and acting". *The Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, nº 6, 1992, notes nº 7 i 9 referides a Muth. També veure VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice". *Teachers and Teaching: theory and practice*. Oxford Ltd. (1) 1, pp. 33-50 no indica l'any. En aquest article, dins l'apartat *The epistemology of tact as practical acting*, Van Manen explica, d'una banda, la seva sorpresa quan un amic seu li envia una edició del 1982 del llibre de Muth per mostrar-li com la noció de tacte pedagògic ja havia estat explorada per un autor abans que ell.; i d'altra banda, que aquesta mateixa obra incloïa la referència a Herbart com a antecessor del terme.

mestres. Vaig partir, doncs, de l'estudi aprofundit de tots aquells textos de Van Manen que podien suscitar l'interès en relació al tema del tacte. En aquesta fase, vaig contactar en diverses ocasions amb l'autor, que em va facilitar altres documents – alguns d'ells pendents d'edició – que em poguessin ajudar en la meua cerca, i que em va aclarir alguns dubtes i inquietuds que es generaven en aquell moment. La referència a un text de Herbart<sup>52</sup> i a un altre text de Muth<sup>53</sup> que el pedagog holandès cita en diverses obres com a textos fundacionals en la idea de *tacte*, però que, segons el que explica, ell no havia arribat a descobrir fins que la seva recerca ja era força avançada, em van portar a interessar-me per aquests textos i a realitzar-ne la recerca. Aquest treball va precedir d'un rescat d'actualització de la *phrónesis* aristotèlica en paral·lel al tacte i s'acaba de descabdellar amb la incidència de Gadamer i, finalment de Van Manen en el diàleg hermenèutic actual del tacte educatiu.

Pel que fa al text de Herbart, va ser impossible trobar-lo en cap edició, ni el text en alemany ni cap traducció. Arribats a aquest punt, vaig decidir-me a anar-lo a buscar on suposadament Herbart l'havia llegit en forma de lliçó inaugural l'any 1802, a la Universitat de Göttingen. Vaig pensar que, si no era a la biblioteca de la Universitat de Göttingen, no calia buscar més. Sortosament, el text estava arxivat a l'esmentada biblioteca, i em va ser possible escanejar-lo perquè pogués formar part d'una de les aportacions d'aquesta recerca. El text ha estat traduït i interpretat de l'alemany clàssic al català, de manera coral, únicament i exclusivament per a formar part d'aquesta recerca<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, Göttingen, 1802.

<sup>53</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962. I una edició més recent de la mateixa obra: MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1982 (3ª edició).

<sup>54</sup> El text de Herbart ha estat traduït i interpretat amb l'ajut Wolfgang Joseph Wegscheider, professor de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, amb experiència en traducció de l'alemany clàssic i contemporani, d'obres d'educació. Primerament, el text de Herbart va ser lliurat al traductor per tal que s'hi familiaritzés i en pogués fer una primera aproximació d'interpretació. Posteriorment, la traducció i la interpretació definitiva es va realitzar de manera coral en el sentit que es va anar comentant i interpretant el significat del text de manera presencial i conjunta a mesura que anàvem analitzant la seva intenció i la traducció actual de cadascun dels termes i expressions que hi estan escrites. Un cop realitzada la primera traducció i interpretació, aquesta va ser posteriorment revisada per dues vegades. El text, així com la seva interpretació es troben a l'annex d'aquest estudi. S'ha considerat oportú incloure'l a l'annex per considerar-lo com una de les aportacions que fa la tesi.



Pel que fa al text de Muth, escrit el 1962, no en vaig trobar cap traducció ni cap edició actual, per la qual cosa vaig fer la cerca i finalment vaig trobar un volum de la primera edició del llibre, datada del 1962, i un volum de la tercera edició datada del 1982, totes dues edicions en alemany, la seva llengua original. El text emprat per a aquesta tesi ha estat bàsicament l'edició de 1982 – tenint també en compte l'edició del 1962 -, text que ha estat traduït i interpretat, també de manera coral, de l'alemany al català, exclusivament amb la intenció d'incorporar les idees que s'hi desenvolupen, per la qual cosa també es un aportació a la recerca<sup>55</sup>.

Així, amb aquest treball em proposo aclarir terminològicament el significat del *tacte* tot situant les aportacions que fa Van Manen, en relació amb alguns dels antecessors descrits que també van fer palès, en alguns dels seus escrits, la consideració del tacte en la base de la formació dels educadors.

Alhora, em proposo diferenciar el *tacte pedagògic* d'alguns fenòmens relacionats com poden ser la *vocació*, la *sensibilitat* o la *sol·licitud*. Amb el propòsit d'aclarir el significat del tacte pedagògic, inicialment vaig partir de les idees del pedagog holandès Max Van Manen com a autor de referència per a aquest treball, perquè la lectura de les seves obres i textos va ser la que va generar, en l'origen, el meu interès pel tema. També parteixo d'aquest autor pel fet de considerar-lo, en referència al tacte, el pedagog i l'autor contemporani de més ampli reconeixement dins la comunitat científica actual que ha reobert el discurs educatiu a l'entorn del tacte pedagògic. Així, poso l'èmfasi, a partir d'un recorregut històric pels diversos textos esmentats, en les aportacions que autors com Aristòtil, Herbart, Muth i Gadamer, de la mà de Helmholtz, han realitzat sobre el tema i que, tal i com anirem descabdellant al llarg d'aquesta recerca, formen part de la fonamentació del tacte pedagògic des de la seva vessant més teòrica. Aquest recorregut que finalitza amb Van Manen com a autor actual de referència en temes de tacte pedagògic m'obre la possibilitat de dialogar amb aquests autors a partir de textos

---

<sup>55</sup> El text de Muth també ha estat traduït i interpretat amb l'ajut Wolfgang Joseph Wegscheider. Primerament, el text de Muth va ser lliurat al traductor per tal que s'hi familiaritzés i en pogués fer una primera aproximació d'interpretació. Posteriorment, la traducció i la interpretació definitiva es va realitzar de manera coral en el sentit que es va anar comentant i interpretant el significat del text de manera presencial i conjunta a mesura que anàvem analitzant la seva intenció i la traducció actual de cadascun dels termes i expressions que hi estan escrites. Un cop realitzada la primera traducció i interpretació, aquesta va ser posteriorment revisada per dues vegades. El text i la seva interpretació no han estat inclosos a l'annex d'aquest estudi pel fet que, tot i que l'edició està exhaurida des de fa dècades, l'obra està disponible al públic. Tanmateix poden formar part del material de futures publicacions.

concrets, alguns d'ells inèdits en el nostre context, i a través dels quals situar el tacte com un coneixement pràctic guiat per l'acció. Això, alhora, em permet analitzar les característiques que aquests autors han atorgat al tacte pedagògic en les relacions educatives tot establint lligams de referència teòrica important per a qualsevol futura fonamentació. De la mateixa manera, em proposo establir la relació que tenen aquests textos amb les aportacions que fa Van Manen a l'entorn del tacte pedagògic.

En aquest sentit també he anat establint la relació, que emergeix dels textos dels autors esmentats, entre el significat de ser mestre i el fet de promoure situacions educatives on el tacte esdevingui el llenguatge de l'acció educativa, tot establint les bases teòriques que puguin fonamentar les propostes d'una educació del/per al tacte en els mestres. Això ha significat intentar posar les bases d'un plantejament educatiu que, partint dels autors de referència esmentats, i fonamentat en l'experiència de transformació personal, contempli de manera explícita la qüestió del tacte. I, quan dic que la formació del tacte es concreta en una pedagogia fonamentada en l'experiència de transformació personal, em refereixo a una transformació que inclou aspectes intel·lectuals d'àmbit perceptiu, valoratiu i expressiu; aspectes afectius relacionats amb la sensibilitat i l'afectivitat; i aspectes més de caire actitudinal de l'àmbit de la relació amb els altres, la relació amb l'entorn i també la relació amb el misteri. Des d'aquest plantejament, propi d'una concepció d'educació entesa com a art, és des d'on situo el treball que ara presento.

La concreció d'aquest propòsit que acabo de presentar també es troba descrita i explicitada en la presentació de cadascuna de les parts de la recerca amb la intenció de centrar millor i de manera més contextualitzada els propòsits se'n deriven.

## 2.- EL PERQUÈ D'AQUESTA RECERCA

---

Perquè sigui una aportació teòrica sobre les bases del tacte pedagògic

Amb la present tesi em proposo fer una aportació teòrica sobre les bases del tacte, partint d'una selecció intencionada de lectures, a partir d'un recorregut històric sobre algunes de les fonts que emprà Max Van Manen en els seus textos i obres de referència en relació amb el tacte pedagògic. El recorregut s'inicia per Aristòtil i continua amb autors com Johann Friedrich Herbart, Jakob Muth i Hans-Georg Gadamer, per finalitzar amb Max van Manen. Aquest aprofundiment voldria oferir un punt de partida per a una reflexió sobre el lloc irreductible del tacte pedagògic en la pràctica i la reflexió educatives i especialment en l'àmbit de la formació dels mestres. Tot i que aquest és un treball teòric, no deixa de ser una reflexió sobre la formació que parteix de la pràctica, desplegant així la idea que el mateix Dewey subscriu quan afirma que *“la teoria es, al fin y al cabo, la más práctica de todas las cosas”*<sup>56</sup>.

Atès que el concepte de *tacte* es pot abordar des de diferents disciplines, voldria aclarir d'entrada que en aquest treball no parlaré de l'educació moral o de l'educació segons una moral, no perquè no em semblin importants sinó perquè es desvien de l'enfocament que vull adoptar. En aquest punt em sembla del tot convenient aclarir aquests dos conceptes de *moral* i *ètica* i la perspectiva des d'on parteix l'enfocament que proposo. Proposo d'entendre la moral, de la mà de l'*Antígona* de Sòfocles<sup>57</sup> com a text literari - cultural representatiu del món occidental amb la intenció d'arribar a copsar el sentit de la moral. En ell, Antígona incompleix la llei expressada en l'edicte que prohibia enterrar el cadàver del seu germà, i cobreix de terra el seu cos. Partint d'aquesta figura, podríem entendre la moral com: *“... un “text cultural”, un “conjunt de principis” que exerceixen una funció normativa i formativa per als membres d'una comunitat en un moment determinat de la seva història, un “conjunt de principis” que atorguen identitat i sentit i que, almenys en el món occidental, posseeixen (certa) pretensió*

---

<sup>56</sup> DEWEY, J., *La ciencia de la educación*, ed. cit., 1964, p.21.

<sup>57</sup> SÒFOCLES, *Antígona*, Barcelona, La Magrana, 2005.

*d'universalitat*”<sup>58</sup>. Més endavant fa referència, a que la moral és un text cultural que, com és el cas d'Antígona, no ha d'estar necessàriament escrit, que s'adreça a l'àmbit públic i que té – a Occident - pretensions de transculturalitat. Així, les persones parlem, descrivim, opinem i, fins i tot, coneixem des d'una situació concreta, contextualitzada en un temps i en un espai determinat i des d'un marc normatiu-simbòlic concret que necessita de referents històrics, polítics,... i també morals. L'ètica, en canvi, no té res a veure amb deures, marcs normatius ni normes, amb cap marc normatiu-simbòlic, sinó amb la *interpel·lació* i la resposta al patiment de l'altre. L'ètica reclama la relació amb l'altre, no en té prou amb el jo; “... *l'ètica es configura com la resposta a una interpel·lació, a una demanda imprevisible, estranya, estrangera, a una interpel·lació impossible de preveure i de planificar, a una demanda que irromp de forma radical, que arriba sense avisar i que trenca tots els nostres plans i totes les nostres expectatives, totes les nostres normes i tots els nostres codis*”<sup>59</sup>. Essent així, mai no pot existir una “bona consciència” ètica, perquè “ser ètic” és, en definitiva, no sentir-se'n mai prou, no sentir-se mai prou bo. Perquè l'ètica apareix des del posicionament davant del món, davant de la cultura, davant dels marcs normatius heretats. Tant per tant, en l'ètica que presento apareix sempre l'interrogant, la pregunta, l'ambigüitat i la incertesa; és més, té sentit perquè “*frente a una situación, nos quedamos perplejos y nos damos cuenta de que las normas, el marco normativo en el que hemos sido educados, y/o en el que habitamos – nuestra gramática -, fracasa radicalmente*”<sup>60</sup>.

En aquest sentit, em permeto transcriure la paràbola del bon samarità que apareix a l'Evangeli segons Sant Lluç, com a història de la nostra tradició cultural que exemplifica de manera clara i contundent la diferència existent entre l'ètica i la moral<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona, Graó, 2010, p. 41.

<sup>59</sup> MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona, Graó, 2010, p. 53,54.

<sup>60</sup> MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder, 2010, p. 90.

<sup>61</sup> Mèlich és qui, per primer cop, fa aquesta connexió entre la història que s'explica a la paràbola del bon samarità de l'evangelista Lluç i la distinció entre la idea de *moral* i *ètica*. Més endavant, he vist en d'altres escrits sobre el tema, altres autors que han emprat el mateix exemple per a realitzar la diferenciació.

*“ Un home baixava de Jerusalem a Jericó i va caure en mans d’uns bandolers, que el despullaren, l’apallissaren i se n’anaren deixant-lo mig mort. Casualment baixava per aquell camí un sacerdot; quan el veié, passà de llarg per l’altra banda. Igualment un levita arribà en aquell lloc; veié l’home i passà de llarg per l’altra banda.*

*Però un samarità que anava de viatge va arribar prop d’ell, el veié i se’n compadí. S’hi acostà, li amorosí les ferides amb oli i vi i les hi embenà; després el pujà a la seva pròpia cavalcadura, el dugué a l’hostal i se’n va ocupar. L’endemà va treure’s dos denaris i els va donar a l’hostaler dient-li:*

- *Ocupa’t d’ell, i quan jo torni a passar, et pagaré les despeses que facis de més.*

*Quin d’aquests tres et sembla que es va comportar com a proïsme de l’home que va caure en mans dels bandolers?*

*Ell respongué:*

- *El qui el va tractar amb amor.”<sup>62</sup>*

En el relat, apareixen un sacerdot, un levita i un samarità que en els 25 kilòmetres que recorren enmig del desert de Judea, lloc ideal per als bandolers de l’època, es troben davant d’una situació que demana d’ells, a nivell singular, una resposta davant la crida. El sacerdot i el levita, homes pertanyents a l’estament més representatiu d’Israel, són els “portadors” i l’encarnació de la llei, i eviten la possibilitat de contraure impuresa ritual tocant el que possiblement podia ser un cadàver. Els dos obren amb la tranquil·litat que els dóna la consciència d’haver estat complidors de la llei, encara que això signifiqui prescindir de la crida de la persona que ho necessita.

*“ El hombre de la obligación, incluso frente al demonio, sólo deberá cumplir con su obligación.”<sup>63</sup>*

---

<sup>62</sup> Lc 10, 30-37.

<sup>63</sup> BONHOEFFER, D., *Ética*, Madrid, Trotta, 2000, extret de MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder, 2010, p. 37.

El samarità, en canvi, que en aquest cas és l'estranger i l'heretge de qui no es podria esperar més que odi, és qui dóna resposta en el moment concret, en una situació única i irrepetible i davant un "singular" que l'interpel·la; per bé que aquesta resposta ètica signifiqui transgredir el seu codi normatiu. El text planteja, d'una banda, la diferència entre l'ètica i la moral i, de l'altra, la pregunta sobre *qui és l'altre?* en la qual fa veure que els altres no són únicament els membres del propi "poble", sinó qualsevol persona, atès que l'ètica no coneix fronteres.

Proposo, doncs, el camí de la formació com a fascinació per la transformació de l'altre, d'aquest altre que és enmig del camí o al marge del camí, com una "*relación de acción práctica entre un adulto y un joven que está en camino de la vida adulta*"<sup>64</sup>; proposo també el camí de l'educació com a relació ètica des de la interrogació de la persona sobre la finalitat d'allò que fa a la seva vida; desviant-me així de la moral entesa com a afirmació, com a conjunt de normes socials que fan referència al comportament dels individus en una organització determinada i segons uns valors determinats. És per tant, en aquest sentit, una tesi oberta a la interrogació constant.

Pretenc, doncs, enllumenar al voltant del que es posa èticament en joc entre el mestre i l'infant o entre l'educador i l'educand quan viuen plegats una experiència educativa. La majoria dels estudis al voltant de la relació pedagògica es fonamenten en anàlisis descriptives i prescriptives, però el meravellós fenomen de la relació pedagògica és molt més ric i demana una interrogació ètica constant pel fet que posa la persona en situació d'emergència i, per tant, de construcció de la seva pròpia llibertat. Entenc que és a partir d'aquest coneixement del que hi ha en joc, i centrant el discurs en la necessitat de donar importància al tacte pedagògic, que hi haurà la possibilitat de fer millor les eleccions ètiques en les relacions educatives que anem establint. I és aquest el motiu que m'ha portat a realitzar la cerca de textos pedagògics que enriqueixin i donin la base teòrica del que actualment entenem per tacte pedagògic a fi de poder reconèixer el substrat sobre el qual es fonamenta o, en el seu cas, s'hauria de fonamentar la formació de mestres en relació al tacte educatiu.

---

<sup>64</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 46.

Perquè es contempli en la formació d'un mestre el tacte pedagògic com qualitat de la resposta ètica de qualsevol acció educativa.

La realitat del dia a dia ens fa adonar que una de les grans preocupacions de l'escola rau en la pròpia problemàtica del fet educatiu. Sovint, sembla com si l'escola i els seus mestres no estiguessin donant resposta al que sembla realment important en el fet educatiu. Convindria, potser, preguntar-nos si les Facultats que tenen al càrrec la responsabilitat de la formació inicial dels mestres donen resposta real i pràctica a aquesta situació, tenint en compte que seran aquests mestres els que hauran d'afrontar els reptes educatius de les futures generacions. En la mateixa línia també ens podríem preguntar si la formació inicial dels mestres dóna resposta pràctica al desenvolupament de processos de transformació dels seus estudiants per tal que aquests puguin arribar a posar en joc una relació educativa en la qual el tacte pedagògic s'hi faci present. Posar el tacte pedagògic en el centre de la relació educativa i donar-li el lloc que li pertoca en la formació dels mestres és un dels reptes que plantejo en aquest treball.

Ara per ara, els currículums dels estudis de Magisteri<sup>65</sup>, tant els corresponents als Graus d'Educació Infantil com els d'Educació Primària que s'emmarquen dins l'Espai Europeu d'Educació Superior conduït d'ençà de la Declaració de Bolonya, es presenten

---

<sup>65</sup> Convé considerar que s'ha realitzat una revisió dels currículums de formació dels Estudis de Magisteri proposats per la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Ramon Llull, tant dels darrers anys de diplomatura com aquells que s'estan configurant d'ençà del procés de Bolonya. En el decurs de l'esmentada revisió, s'han analitzat els programes de totes les assignatures, matèries i mòduls que formen part de la proposta que cada universitat ha realitzat per als estudis de Magisteri. Una breu anàlisi constata que el tema del *tacte pedagògic* no hi és present i que, de manera residual, s'hi poden trobar tant sols aspectes relatius a la *relació educativa* o la *interacció pedagògica* o les *actituds professionals*; sobretot en l'àmbit dels continguts. Pel que fa a l'avaluació, apareixen aspectes relacionats amb *reflexió de les pròpies actituds*, *l'autoestima* i *el sentit crític*, però – tot i que aquests aspectes estan lluny de la idea de *tacte* – tampoc apareix cap element que ens pugui indicar la valoració que es fa d'aquests aspectes en l'ordre de la pràctica; ni tan sols en els programes de Pràcticum que contemplen els plans d'estudis de totes les universitats. Val a dir que en la bibliografia trobem poques obres que facin referència al tema. No és objectiu d'aquesta tesi una l'anàlisi exhaustiva dels plans d'estudi de Magisteri ni fer-ne una anàlisi comparativa de les diferents universitats que tenen aquests estudis a càrrec. El que s'ha pretès amb aquesta revisió, ha estat constatar que l'àmbit de la relació educativa, i concretament el tema del tacte pedagògic com a qualitat d'aquesta relació, no és un aspecte que es contempli de forma generalitzada dins dels programes; també es constata que en les poques ocasions en què s'apropen aquesta qüestió, ho fan des de l'àmbit teòric.

i s'expliciten en els seus programes des d'una perspectiva bàsicament tecnològica, en el sentit que donen per suposat que la redacció de competències i d'objectius que es proposen en els plans docents, i el treball sobre aquests, emprant els mitjans adequats, faran possible el seu assoliment. Sabem, però, que les qüestions del camp del que és realment educatiu, la relació ètica, no es resolen tan fàcilment a partir d'una proposta d'objectius ni de competències, menys encara en una situació educativa on la complexitat posa de manifest la dificultat de realitzar plantejaments tan lineals com els que proposa la via tecnològica. Trobar estudiants en la fase final de la seva formació inicial de mestres, que han obtingut un currículum acadèmic amb qualificacions notables forma part del quotidià de les Facultats que es responsabilitzen de les titulacions que atorguen als mestres. Ara bé, els que considerem com a “bons” currículums acadèmics no han contemplat aquesta dimensió del tacte pedagògic en les situacions educatives que aquests mateixos estudiants s'aniran trobant al llarg de tot el seu futur, en l'exercici de la seva professió. Al mateix temps, convé preguntar-se si en situacions de contingència les garanties són possibles. A l'obra *La educación y la crisis de la modernidad*<sup>66</sup>, Lluís Duch ens apropa a aquesta idea fent referència a que sovint l'ésser humà experimenta que hi ha aspectes extraordinàriament significatius i indefugibles de la seva existència que són impermeables a qualsevol tipus d'il·lustració, que no es poden relacionar amb cap programa de tipus il·lustrat; són qüestions existencials que no troben solució en les receptes tècniques dels experts. En aquestes situacions no es pot expressar ni manifestar res que sigui segur, concloent ni irrefutable. En aquest sentit, el tacte pedagògic forma part de la contingència, i posa de manifest que el mestre, com a persona humana, siguin quines siguin les circumstàncies de cada moment, és fonamentalment indefinició. I això comporta que s'estigui definint i redefinint constantment des de successives provisionalitats; això és, de fet, el que li permet superar la seva indefinició a partir de les successives concrecions i delimitacions de la qualitat de les seves relacions personals – educatives – concretes. Perquè segons l'antropòleg català: “ *el instinto no basta, es necesario decidirse, optar, osar, en los contextos siempre inéditos y, a menudo incluso, imprevisibles, los cuales, en realidad, son los que otorgan su fisonomía peculiar y concreta al ejercicio del “oficio de hombre y mujer”*”<sup>67</sup> – nosaltres afegiríem, del ser mestre. I aquest fet demana poder-nos

---

<sup>66</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 19.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 20.



interrogar sobre l'enfocament curricular actual dels estudis de Magisteri i l'èmfasi que es posa en la qüestió que plantejo com a tema central d'aquesta tesi, amb la intenció que una relació educativa que faci present el tacte, sigui contemplada com la base de tota acció educativa i de formació.

Perquè té relació amb els meus interessos, preocupacions i la meva experiència com a mestra, com a pedagoga i com a responsable de la formació de futurs mestres.

La present tesi parteix de la reflexió iniciada ja fa anys al voltant de la formació dels estudiants que han estat al meu càrrec i al dels meus companys, professors dels estudis de Magisteri de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Constato com, promoció rere promoció, es repeteix la sensació d'una incapacitat emergent per part del professorat de donar resposta al que, semblantment, és per al col·lectiu el més important en la formació dels futurs mestres: la seva capacitat d'establir una relació educativa adequada amb els infants que hauran d'educar. Molts dels estudiants que finalitzen la seva formació inicial amb currículums brillants són valorats en les mateixes juntes d'avaluació com a persones amb escassa, insuficient i/o dubtosa capacitat per a establir relacions pedagògiques que vagin més enllà de l'àmbit de la teorització, reflexió, argumentació, d'allò que hauria de ser, malgrat els intents que es fan per apropar-los a la pràctica educativa del dia a dia a les escoles. Certament, la relació educativa demana reflexió, però també posada en pràctica, acció, perspectiva i prospectiva. Els esforços per promoure i formar en la reflexió i la reflexió en l'acció, i tots els esforços per ajudar els estudiants a desenvolupar estratègies pròpies d'un professional pràctic-reflexiu, encara se situen lluny de la problematització que pretenc presentar amb aquesta tesi. Tanmateix, de tots és sabut que la formació dels futurs mestres sempre ha vetllat per incorporar la vessant pràctica com a part important dels seus programes i que el pensament pràctic reflexiu ha tingut un lloc preferent entre les disposicions i capacitats i competències a formar en els futurs educadors. De tota manera, aquesta tesi no pretén parlar del mestre en la dimensió de *professional pràctic reflexiu* que va desenvolupar

Donald Schön i que continua vigent entre seus seguidors<sup>68</sup>, ans en la dimensió ètica que forma part de la relació educativa. Així, les propostes d'aquests autors responen, d'una banda, a la idea que els professionals de l'educació són "agents racionals i reflexius" amb la capacitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica, guiant les seves accions sobre la base d'un pensament d'ordre pràctic; d'altra banda, responen a la idea que la pràctica educativa és una activitat singular, complexa i molt incerta. Aquesta perspectiva, generalitzada en les darreres dècades, ha promogut l'interès per la investigació de l'estructura de pensament pràctic dels educadors i alhora ha fet emergir la necessitat d'aprofundir en el sistema de la racionalitat pràctica de l'acció pedagògica. D'aquesta manera, segons un bon nombre d'autors, es pot donar resposta més completa a la naturalesa de l'acció educativa<sup>69</sup>. El mateix Fernando Bárcena apunta que encara no està clar l'acord sobre la naturalesa específica del pensament pràctic - com a capacitat deliberativa, de formulació de judicis i de presa de decisions - i les seves diferències amb el coneixement tècnic, atès que, cada cop més, la racionalitat tècnica es concep d'acord amb un model tecnològic en el qual part de les funcions reflexives que pertanyen al coneixement pràctic resten sotmeses a una mena de tecnologia intel·lectual<sup>70</sup>. Però apropar-se a l'acció educativa tant sols com a "realitat pràctica i reflexiva" no és suficient, cal fer palesa la importància de la dimensió eminentment ètica que és intrínseca en la relació educativa i exigeix, d'una banda, determinades disposicions i de l'altra formar determinades facultats com el judici, el sentit comú, la deliberació, i el tacte pedagògic, entre d'altres. Des d'aquesta perspectiva, afegida a l'experiència de dinou anys de dedicació a la formació de mestres en els àmbits de la Teoria de l'Educació, de la Didàctica i de l'Organització Escolar, així com des dels Practicum, parteixo de la idea de la resposta ètica com a pràctica educativa, com a acció en la qual l'Altre esdevé el referent. En aquest sentit, l'acció educativa ha d'estar basada en una "teoria del tacte pedagògic" – tot i que, com veurem més endavant, una teoria del tacte no és possible - que doni aixopluc a les diferents propostes de formació dels

---

<sup>68</sup> Philippe Perrenaud ha seguit desenvolupant la idea de Schön centrant-se en com arribar a la formació de la pràctica reflexiva focalitzada en els ensenyants. Veure PERRENAUD, Ph., *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.

<sup>69</sup> BÁRCENA, F., *La pràctica reflexiva en educación*, Madrid, Editorial Complutense, 1994; JACKSON, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991 i *The practice of teaching*, New York, Teachers College Press, 1986; SCHÖN, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 i *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987; PERRENAUD, Ph., *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*, ed. cit.

<sup>70</sup> BÁRCENA, F., *La pràctica reflexiva en educación*, ed. cit., p. 19.

mestres. La pràctica formativa relacionada amb el tacte pedagògic, i proposada per als estudis de Magisteri, encara està mancada de certa profunditat, sistematització i extensió. El fet de plantejar-se les preguntes al voltant de la possibilitat d'aprendre a tenir tacte, sobre si es podria formar el tacte en els joves, sobre la possibilitat d'ensenyar-lo, i, en aquest supòsit, com i en quines condicions i, encara més, si es podria avaluar el tacte, obre un diàleg entre els responsables de la formació dels futurs mestres.

Amb aquesta tesi em proposo, doncs, avançar en la cerca dels fonaments teòrics del tacte pedagògic que pugui enriquir una proposta d'aquesta magnitud i que permeti fer un pas endavant en les opcions que porten a considerar els aspectes cabdals en la formació dels mestres.

Perquè em proposo partir de la subjectivitat originària de l'investigador.

Des de l'estudi del tacte pedagògic, que fins i tot en la seva dimensió més teòrica, s'aborda a partir d'un disseny d'investigació basat en el mètode fenomenològic-hermenèutic, em sembla imprescindible manifestar la subjectivitat de la qual parteix el treball que teniu a mans. Parteixo de la concepció que tot el que diem o fem depèn d'una situació i que mai res no està lliure de valor. Els posicionaments es produeixen i responen a interessos personals o col·lectius. Des d'aquesta perspectiva entenc que no hi ha coneixement objectiu, sinó que el coneixement es construeix d'acord amb uns valors, uns prejudicis, unes tradicions, uns contextos, uns interessos, i també des d'una manera de donar-hi resposta. D'aquí la necessitat originària de situar aquesta tesi des de l'òptica hermenèutica fenomenològica, tot acceptant-ne la provisionalitat i l'ambigüitat, pel fet que té a veure amb la tradició, el llenguatge i l'experiència del tu<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, Salamanca, ed. cit., p. 434 - 435.

En aquest treball el “jo” de l’investigador és originari per opció. Volia desenvolupar un treball on jo hi fos present, acceptant la dificultat que suposa incorporar l’experiència personal dins d’un treball de caire acadèmic. Per això entenc que la possible crítica “això és subjectiu” en aquesta tesi no té raó de ser pel fet que parteix de la mateixa subjectivitat i es construeix des de la pròpia subjectivitat acceptant els reptes científics i els qüestionaments a què pugui portar aquest posicionament. L’experiència documentada d’altres<sup>72</sup>, com seran les veus en directe de Benet Casablanca i Jaume Radigales, o bé la veu en paper de Rainer Maria Rilke, d’Eduardo Chillida i de Joan Margarit, així com les aportacions científiques al tema, també formen part del treball; d’altra manera es podria caure en l’esterilitat d’un treball que se situa massa a prop o massa allunyat de qui l’ha escrit. Accepto, doncs, i explico una subjectivitat reconeguda que en les paraules de Van Manen podria llegir-se de la manera següent: *“Pero nunca vemos nada de forma pura. Cómo y qué vemos dependen de quién y cómo somos en el mundo. Lo que vemos en el niño y cómo lo vemos dependen de la relación que tengamos con él”*<sup>73</sup>. De la mateixa manera, em trobo a prop de Nietzsche quan en la seva *Genealogia de la moral* diu que hi ha només una manera de veure, veure en perspectiva, i que hi ha només una manera de conèixer, conèixer en perspectiva. L’autor ho expressa de la següent manera: *“... existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un “conocer” perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra objetividad”*<sup>74</sup>; i això, cal aclarir, està lluny del relativisme que considera que els diferents punts de mira tenen el mateix valor. En el fragment es dona a entendre que el que és essencial a qualsevol fet és que és interpretat; és a dir, que no hi ha possibilitat de comprendre alguna cosa al

---

<sup>72</sup> En la darrera part d’aquest treball, s’han volgut recollir les veus d’algunes persones de diversos camps de l’art com són en Jaume Radigales i Benet Casablanca de l’àmbit de la música, Rainer Maria Rilke i Joan Margarit de l’àmbit de la poesia i Eduardo Chillida de l’àmbit de l’escultura. Les veus provinents de l’àmbit musical s’han obtingut a través de dues converses realitzades amb els autors i focalitzades en el tema de la formació de l’art i del músic com a artista. Les veus provinents de l’àmbit de la poesia s’han obtingut a través de la lectura de dues obres: *Cartes a un poeta jove* de R. M. Rilke i *Noves cartes a un jove poeta* de J. Margarit, que tenen com a tema central la formació del poeta. Finalment, la veu de l’àmbit de l’escultura s’ha fet a partir d’un recull de fragments d’algunes converses transcrites en l’obra *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, en les que l’escultor reflexiona sobre l’art i el seu aprenentatge. La intenció de recollir aquestes veus ha estat establir una relació entre la cerca teòrica i l’experiència artística i aportacions de persones reconegudes en l’àmbit artístic que els és més propi.

<sup>73</sup> VAN MANEN, M., *El tono de la enseñanza*, ed. cit., p. 31.

<sup>74</sup> NIETZSCHE, F., *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1979, p. 139.

marge de les interpretacions i que aquesta visió del món se sustenta en valors específics i actituds concretes en la vida. En aquest sentit, el que nega el perspectivisme és que existeixi una realitat que pugui ser significada de manera privilegiada al marge dels interessos, valors, llenguatge i context; nega la possibilitat d'una realitat neutra i objectiva tot defensant l'existència d'una o diverses perspectives convivint en una mateixa vivència, pensament o situació<sup>75</sup>.

Perquè restablir el lloc de la pedagogia passa forçosament per renovar el llenguatge pedagògic.

El llenguatge configura el món, i certament podem constatar que la pedagogia no es pot explicar des del llenguatge tecnològic que li ha estat assignat en les darreres dècades. Parteixo de la consideració que el llenguatge no és ni objectiu ni neutral, i per tant, en aquest treball tampoc hi ha hagut la pretensió que ho sigui, acceptant d'entrada les concepcions, idees i prejudicis que estan a la base del que aniré configurant com a discurs de la mateixa investigació. En relació amb aquesta idea, em sembla suggerent el fragment de Gadamer en el qual inicia una crítica a la Il·lustració, segons la qual, l'ús metòdic i disciplinat de la raó fa possible la protecció contra l'error. L'autor manifesta: “... es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto de prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos”<sup>76</sup>. Segons Gadamer és impossible alliberar-se dels prejudicis. Els prejudicis formen part de l'home com a ésser històric i finit, i és a través d'aquest reconeixement i legitimació del prejudici que farem justícia a l'home. Entenc l'educació com a relació humana i la relació humana com una relació carregada de prejudicis ineludibles malgrat, i fins i tot més encara, quan la pretenem lliure

---

<sup>75</sup> En aquest punt, J.-C. Mèlich sosté que, contràriament al que la metafísica acostuma a afirmar, la perspectiva no té res a veure amb el relativisme, i no hi té a veure perquè, a diferència del que afirmen els pensadors metafísics, no és veritat que si no hi ha absolut, tot sigui relatiu. Mèlich sosté que si no hi ha absolut, res no és relatiu. Per un aprofundiment sobre aquest aspecte, veure MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, ed. cit., p. 65 – 69.

<sup>76</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 344.

d'aquests. No és un prejudici el fet de pensar que és possible un llenguatge que els ignori?

Tendim a pensar que el fet d'acceptar el prejudici formant part del llenguatge, li treu pes científic, li treu credibilitat pel fet que li manca objectivitat. Sovint entenem el prejudici com a subjecció, és a dir, com a barrera individual que s'oposa i impedeix la comprensió o tal i com ho expressa el mateix Gadamer, com “... *la preferència unilateral por aquello que está más cercano al propio círculo de ideas*”<sup>77</sup>. Segons el filòsof alemany, aquest és precisament el punt del que parteix el problema hermenèutic, reivindicant el fet que si es vol fer justícia al mode de ser finit i històric de l'home, el que cal és rehabilitar el concepte de prejudici i reconèixer que hi ha prejudicis legítims, al mateix temps que hi ha prejudicis sota els quals comprenem i d'altres sota els quals es generen malentesos. Als primers, Gadamer els anomena *prejudicis vertaders*, i als segons, *prejudicis falsos*. La distinció entre uns i altres tant sols és possible resoldre-la, com a veritable qüestió crítica de l'hermenèutica, des de la distància en el temps. Així, tal i com ens recorda Gadamer, una consciència formada hermenèuticament haurà de ser en certa manera també una consciència històrica fent conscients els propis prejudicis que guien vers la comprensió, per tal que la tradició es destaquï al seu torn com a opinió diferent. Perquè aquesta comprensió comença quan alguna cosa ens interpel·la, posa en suspens els prejudicis i comença a obrir possibilitats; aquesta és per a Gadamer l'essència de la pregunta. I precisament quan un prejudici es fa qüestionable, quan es posa en joc, quan s'exerceix, és quan pot arribar a tenir pretensió de veritat<sup>78</sup>. Partint d'aquest supòsit, la present tesi parteix de la necessitat de fer palès el prejudici en les formes de llenguatge i de comunicació tant humana com científica, i és per aquest motiu que proposo considerar la subjectivitat i el posicionament com a possibilitats de fer ciència.

En aquest sentit, també Van Manen fa referència al tipus de llenguatge que normalment emprava en pedagogia, quan per exemple escriu: “*Centrémonos un momento en las expresiones “producción de conocimientos”, “impartir el programa”, “instrucción basada en resultados” o “gestión por objetivos”. El modelo industrial, la tecnología*

---

<sup>77</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 346.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 369 i 370.

*informática, el procesado de información y el pensamiento mercantil han penetrado con fuerza en la escuela y constantemente oímos a teóricos y administradores educativos que utilizan estos modelos para definir la práctica de la educación. ¿Qué debemos hacer con este tipo de discursos con los que se describe la enseñanza?”*<sup>79</sup>.

Ens adonem, doncs, que en l'actualitat, qualsevol discurs pedagògic que pretengui sortir del cercle de “realitat” - objectiva, immutable, universal -, “veritat” – absoluta - i “mètode” – científic -, és un discurs qualificat per a molts científics, sobretot “científics socials” - com psicòlegs, sociòlegs i, al capdavant, els pedagogs -, de discurs “poètic” manllevant alhora la poesia com a forma de coneixement i de *praxis* fonamental en la vida quotidiana<sup>80</sup>. La idolatria per la tecnologia en l'àmbit pedagògic està rebutjant tot allò que no entra dins la seva lògica i porta, segons Joan-Carles Mèlich, a un totalitarisme subtil que està impregnant els currículums de moltes facultats d'educació.

Certament aquest llenguatge administratiu i tecnològic ha amarat darrerament el camp educatiu de tal manera que està fent petjada fins i tot en la interpretació d'allò que és pedagògic per definició i que està molt enllà d'aquesta mena de termes. D'aquesta manera, amb aquest treball, també em proposo *poetitzar* la pedagogia sense que això li tregui la veracitat que sembla li podria donar aquest llenguatge tecnològic tan emprat en els currículums educatius i, fins i tot, en les formes de relació dels professionals de l'educació. Aquesta poetització de la pedagogia, inscriu, segons el mateix autor, quatre característiques fonamentals com a punts de suport. Aquestes característiques són: en primer lloc, reconèixer que mai no hi ha un coneixement lliure de context; en segon lloc, que no hi ha dades objectives i que hem d'apostar per un saber que parteixi dels prejudicis i els faci explícits; en tercer lloc, que cap teoria ni cap mètode estan lliures de valors, això significa que no poden ser èticament neutrals; i en quart i darrer lloc, que mai no arribem a una conclusió definitiva. Així, aquesta renovació o replantejament del llenguatge pedagògic que passi per la seva poetització, passa per emprar paraules properes a l'univers de la literatura, de la poesia, de la narració i de l'art; en definitiva, d'un món simbòlic. Paraules com responsabilitat, donació, alteritat, hospitalitat,

---

<sup>79</sup> VAN MANEN, M., *El tono de la enseñanza*, ed. cit., p. 86.

<sup>80</sup> Per aprofundir sobre aquesta idea de repensar l'educació sota una mirada i una perspectiva poètica, em remeto, entre d'altres, a la lectura de l'article de MÈLICH, J.-C., “Per una pedagogia poètica. Més enllà de la concepció tecnològica de l'educació”, p.120-129. A *Idees*, gener/març 2004, n° 21.

testimoni, tacte, to, rostre, silenci ... són les que pertanyen a aquest univers poètic. Poetitzar la pedagogia és, doncs, des d'aquesta perspectiva, pensar en l'experiència pedagògica, i per tant, humana, mitjançant el poder encantador de la paraula. Una paraula adequada a la pedagogia és una paraula del sentir i del viure, una paraula de la relació i de la intimitat, una paraula de la subjectivitat i de la unicitat, una paraula del misteri i de la possibilitat. I també una paraula del silenci carregat de reflexió, de contemplació i de sorpresa, no un silenci com a mancança de so o de paraula, sinó com a forma de comunicació de ple sentit i amb identitat pròpia. Un silenci amb qualitat tonal, qualitat que indica el seu grau d'elevació i que depèn de la freqüència de les seves vibracions; com a inflexió o modulació que expressa els diversos sentiments; com a grau d'intensitat i de vivesa i, també com a qualitat subjectiva del so que s'organitza en la relació amb d'altres.

Parafrasejant Neil Postman quan diu que "*La práctica totalidad de la educación es una forma de aprendizaje lingüístico*"<sup>81</sup>, em plantejo aquesta reflexió en el sentit que el coneixement d'un determinat camp científic consisteix, en bona part, en el coneixement del seu llenguatge particular i específic. I el llenguatge particular de la pedagogia, des de la perspectiva que defensem, no pot ser un llenguatge tecnificat amb fites de productivitat educativa. En la mateixa línia, Kosco<sup>82</sup> escriu: "... *el mundo es gris pero la ciencia es blanca y negra. Hablamos con ceros y unos; la verdad, sin embargo, está entre ellos. El mundo es borroso, la descripción, no*". I Josep Maria Asensio, quan parla sobre el llenguatge en educació, diu: "*Nos lleva a describir lo que destacamos de una cierta manera, a establecer determinadas comparaciones y a marcar diferencias que, recursivamente, conducen a discernir nuevas diferenciaciones en el seno del universo que es objeto de nuestra atención. El lenguaje conforma sutilmente nuestra manera de revelar el mundo ...*"<sup>83</sup>. Així plantejo un treball que es desvetlli també a partir del llenguatge i de la forma, perquè entenc que aquesta inclou la manera com revelem la realitat pedagògica. En paraules de Max Van Manen: "*Nombrar algo, en efecto, es más que aprender a etiquetarlo. En el acto de nombrar alumbramos algo entre nosotros.*

---

<sup>81</sup> POSTMAN, N., *El fin de la educación*, Barcelona, Octaedro, 1999, p. 140.

<sup>82</sup> Citat a ASENSIO, J. M., *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 84.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 87.



*Llamar algo por su nombre significa llegar a conocer qué es realmente, qué significa ese qué y ese esto. Al nombrar las cosas desarrollamos una nueva familiaridad con ellas; empezamos a reconocer nuestros “yos” en el mundo que nos rodea”*<sup>84</sup>.

Entenent que cal anar amb molta cura amb les paraules que fem, perquè les paraules configuren móns, i estem contínuament configurant els nostres móns, en aquest treball proposo una pedagogia que passa per una renovació del llenguatge pedagògic. Estic en la línia de les aportacions que fan Montserrat Fons i Anna Segura en el darrer capítol de *Els marges de la moral* quan apunten que, malgrat no som el que parlem sinó el que fem, les paraules i els textos acompanyen les accions i en modulen el sentit, per la qual cosa, adoptar el punt de vista literari en l’educació suposa necessàriament un replantejament del seu llenguatge. En aquest sentit, l’opció que faig és per un llenguatge literari o poètic que porti associats el “llenguatge de l’atenció” com a compromís vers l’Altre, i que ens parla al seu torn de presència, d’escolta i d’espera; el “llenguatge de la lentitud” com a respecte per l’Altre, i que ens parla al seu torn de tempo, de tendresa i d’acollida; i el “llenguatge de l’experiència narrada” com a compassió per l’Altre, i que ens parla de mostrar, de vida i de testimoni<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 24.

<sup>85</sup> FONTS, M.; SEGURA, A., “La mirada de l’altre: circumstància i interpretació”. A MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l’educació*, ed. cit., p. 119 - 130.

### 3.- SOBRE EL QUE APORTA AQUESTA INVESTIGACIÓ

---

En aquest apartat em proposo enunciar el que crec que aporta la tesi que teniu a mans, al camp científic de les Ciències de l'Educació. Centraré la seva contribució en els aspectes que em semblen més fonamentals. En primer lloc, sobre la cerca i treball d'interpretació de textos de rellevància que fan referència al tacte en el camp de l'educació; en segon lloc, la present tesi ofereix base teòrica sobre la importància del tacte pedagògic en el restabliment del lloc que li pertoca dins l'educació; i, en tercer lloc, presento un treball que suscita la possibilitat de formar el tacte a partir de determinats aprenentatges com a obertura a un nou plantejament educatiu en la formació de mestres tot aportant una reflexió sobre la formabilitat del tacte en base als autors i textos de referència.

Aporta la cerca i treball d'interpretació de textos de rellevància que fan referència al tacte en el camp de l'educació.

La tesi que teniu a mans proporciona la cerca, la traducció i la interpretació, de dos textos pedagògics que tenen especial interès pel fet de resultar textos pedagògics inèdits a casa nostra. Els textos a què em remeto són referències directes al tacte en el camp de l'educació, concretament les primeres referències escrites que parlen directament del tacte pedagògic. Un d'ells pertanyent a un jove Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), text de l'any 1802; l'altre pertanyent al pedagog alemany Jakob Muth (1927 – 1993), text de l'any 1962.

El text pedagògic de Herbart al qual em refereixo és el primer text trobat, a dia d'avui, que parla sobre el *tacte* en un context educatiu, és un text datat el 1802 que Herbart va escriure per ser llegit a la lliçó inaugural del curs de la Universitat de Göttingen i que

anava adreçat als joves estudiants d'Educació. Aquest text, del que encara avui considerem com pensador cabdal en el camp de la pedagogia, després d'algun intents de cerca fallits tant a nivell presencial com virtual, el vaig trobar a la biblioteca de la Universitat de Göttingen i porta per títol *Vom pädagogischen Tak. Aus: "Zwei Vorlesungen über Pädagogik"*<sup>86</sup>. Resulta d'especial interès el fet que l'esmentat text no disposa actualment de cap traducció coneguda, per la qual cosa m'he trobat amb la necessitat de traduir-lo i interpretar-lo de l'alemany clàssic al català, tasca que he realitzat juntament amb el professor Wolfgang Joseph Wegscheider, reconegut traductor i intèrpret de textos alemanys i professor de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra. Aquesta considero és una troballa que mereix especial atenció tant per la temàtica com per l'antiguitat del text, així com també per la importància del seu autor, considerat fins l'actualitat com un dels autors més influents en la incidència de la problemàtica epistemològica de les Ciències de l'Educació. Deixo per més endavant la possible traducció i interpretació oficial d'aquest text de Herbart com a aportació al camp de la pedagogia, incorporant de moment una còpia del text i la interpretació realitzada del mateix.

L'altre text inèdit al qual he fet referència és una de les obres de Jakob Muth, la primera edició de la qual està datada del 1962 i que porta per títol *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form pädagogischen und didaktischen Handelns*<sup>87</sup>. Resulta interessant fer notar que aquest és el primer llibre del camp de la pedagogia que explicita el terme "tacte" en el títol de l'obra. Muth (1927 – 1993), és un reconegut pedagog alemany que, d'entre les seves diverses tasques, reconeixements i responsabilitats en el camp educatiu i científic podem destacar que fou professor a l'Acadèmia Pedagògica de Worms, Berlin i Heidelberg, director de la Facultat de Pedagogia i Teologia de la Universitat de Heidelberg, membre del Consell d'Educació Alemany i vicepresident de l'associació Mundial per la Renovació en l'Educació; també autor de diverses obres<sup>88</sup>, forma part de la *International Registry of Phenomenologists* i,

---

<sup>86</sup> La traducció del títol d'aquest text que recull la conferència que realitzà Herbart l'any 1802 ha estat la següent: *Del tacte pedagògic. De: "Dues classes magistrals sobre Pedagogia"*.

<sup>87</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form pädagogischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962.

<sup>88</sup> D'entre les seves obres en podem destacar les següents. *Die Aufgabe der Schule in der Modernen*, 1961; *Fünf Fabeln aus fünf Jahrhunderten*, 1962; *Das Ende der Volksschule*, 1963; i l'obra, recollida en el text principal, des de la qual centrem aquesta part de la nostra recerca.

actualment, hi ha diverses escoles i institucions educatives alemanyes que, retent-li homenatge, porten el seu nom. Resulta rellevant, pel tema que ens ocupa, fer també esment de l'interès que mostrà aquest pedagog, al llarg de tota la seva vida, en la promoció educativa dels infants amb barreres per l'aprenentatge, el joc i la participació, en fer de l'escola una escola de la vida, així com el seu especial interès pels educadors. Així, les aportacions d'aquest pedagog a través de la traducció i interpretació de la seva obra de l'alemany al català, obra referenciada de manera discreta per Van Manen en algun dels seus llibres i articles, també forma part de les aportacions que faig en aquest treball. Aquesta obra, tal i com ja hem esmentat, data del 1962 estant actualment descatalogada i no havent-hi cap traducció coneguda de l'alemany. El fet que s'hagi considerat no incloure-la a l'annex, rau en el criteri que és possible trobar-la. Veurem també que el text de Muth ha resultat ser obra cabdal de referència en les aportacions que fa Max van Manen en el tema del *tacte pedagògic*. Les aportacions del llibre, tant pel que fa al seu contingut com a l'estil narratiu, fan veure la gran influència i, fins i tot, la clara relació de dependència que ha tingut en l'obra del pedagog holandès. Deixo també per més endavant la possible traducció i interpretació oficial d'aquesta obra de Muth com a aportació al camp de la pedagogia.

Aporta base teòrica sobre la importància del tacte pedagògic en el restabliment del lloc que li pertoca dins la pedagogia.

Realitzar una aportació teòrica al voltant del concepte de tacte pedagògic és una qüestió fonamental en la pedagogia i en l'educació. M'atreviria a dir que és ineludible parlar de tacte quan parlem d'una relació educativa que té la perspectiva de resultar una relació formativa i educativa de transformació de l'altre, i de retruc d'un mateix, amb vista a una millora com a persona i, per tant, com a mestre. Considero que aquesta relació serà potencialment formativa i educativa en la mesura en la que el mestre sigui capaç de tractar aquesta relació amb tacte. Entenc, per tant, que l'èxit o el fracàs d'una relació educativa pot venir donat, en part, pel tacte pedagògic amb el que el mestre hagi estat capaç de mostrar-se. En relació a aquesta afirmació, em resulta suggerent el fragment de

Van Manen en el que acaba definint la pedagogia com: “... *el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal*”<sup>89</sup>.

Una empresa com aquesta suposa el fet de considerar que hi ha diferents camps científics afins a les Ciències de l'Educació, com l'antropologia, la filosofia, la literatura i l'art, entre d'altres, que poden realitzar també reflexions i interpretacions en relació al que em proposo d'aprofundir i que la consideració de les seves mirades pot ajudar a que aquestes reflexions i interpretacions es realitzin de manera més globalitzada. Ens trobem, per tant, davant una tesi que es planteja, ja des d'un primer moment, una consideració holística del camp científic, des de la complexitat que aborda la realitat a la qual es refereix, per bé que el treball quedi centrat en l'àmbit de la Teoria de l'Educació. Situant-nos des de la perspectiva que les situacions educatives són sempre úniques, estic d'acord amb el que postula Van Manen quan diu que no necessitem d'una teoria que generalitzi i que, per tant, no ens suposi un referent per a les situacions concretes, ans necessitem en pedagogia una “teoria de l'únic”<sup>90</sup>, entesa com a oxímoron, que s'adeqüi a la situació particular. En aquest sentit, el pedagog holandès considera que les generalitzacions de qualsevol ciència afi a l'educació tant sols poden ser rellevants en la mesura en què puguin funcionar com a “teoria per a casos únics”, com a teoria pels casos particulars definits per les circumstàncies concretes de la vida específica de l'infant. Segons aquest autor, això és possible si reforcem la intimitat de la relació entre la investigació i la vida, o bé entre el caràcter reflexiu i el tacte. I és des d'aquesta perspectiva que la present tesi vol restablir un plantejament pedagògic que tingui present aquesta imatge d'una “teoria de l'únic” en relació amb el tacte pedagògic. És també des d'aquest plantejament que hem optat anar reemplaçant el *tacte pedagògic* per

---

<sup>89</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 93.

<sup>90</sup> Emprar l'expressió *teoria de l'únic* suposa, d'entrada, caure en una contradicció atès que la teoria sempre és de l'universal i aquesta universalitat és el que li dóna precisament la possibilitat d'universalitat. El mateix Wittgenstein explica que no hi ha teoria del singular. Tanmateix, entenem que Van Manen empra en diverses ocasions aquesta expressió com a figura retòrica que posa de costat mots oposats, com a oxímoron, per assenyalar la importància de la unitat en les relacions educatives i per reivindicar, alhora, que aquesta unitat estigui considerada en el mateix pla d'importància o de rellevància que es tindria per una teoria. A tall d'exemple, veure VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 99, 102-103; VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea – Books, 2003, p.170.

*tacte educatiu* atenent-nos a que el que és pedagògic respon al que tradicionalment s'ha anomenat "científic", en canvi el que és educatiu se sosté des de la perspectiva de l'art. Així, el lector s'adonarà que s'ha respectat la denominació de *tacte pedagògic* quan es fa referència a la terminologia emprada per autors i textos de referència, en canvi s'ha anat introduint la denominació de *tacte educatiu* a partir, sobretot, de la proposta de formació que es presenta a la darrera part d'aquesta recerca o bé quan es vol posar l'èmfasi en la impossibilitat d'universalitat i de regles generals que li puguessin donar aixopluc.

Aporta un treball que suscita la possibilitat de formar el tacte educatiu a partir de determinats aprenentatges com a obertura a un nou plantejament educatiu en la formació de mestres.

La present tesi ofereix un ventall de criteris que poden ser d'utilitat per reflexionar sobre la incidència que té la qüestió del tacte educatiu en la formació dels mestres.

El vocable *educabilitat* entès com la qualitat d'educable que, al seu torn, significa que és susceptible de ser educat, implica la idea de possibilitat de canvi i de transformació de la persona. Concebuda d'aquesta manera en el sentit arendtià de l'acció, l'educació, com a possibilitat que roman sempre intacta d'un nou començament i que és llibertat perquè evoca la creació d'un món nou de possibilitats, es constitueix radicalment com una acció ètica. I com tota acció, ha de cercar la seva imatge, la seva forma, la seva figura. En aquest sentit, considero que el tacte educatiu – com a possible forma de l'acció educativa- té un lloc i ha de tenir un lloc destacat en la formació de les persones que es volen educadores i que hauria de representar un aspecte a considerar en les experiències de formació dels mestres al llarg de tota la seva vida. Això inclou la seva formació inicial i la formació continuada que pugui anar incorporant-se al seu

recorregut formatiu vital. Aquesta possibilitat formativa del tacte educatiu també la podem vehicular des dels conceptes de testimoni i mimetisme i des del lloc que ocupen ambdós conceptes en l'actualitat.

Recollint el concepte de *testimoni*, partim de la idea que és aquella persona que compareix davant dels altres per declarar o certificar quelcom que ha vist, ha sentit, ha viscut o “experienciat”. En base a la concepció que Lluís Duch desenvolupa a *La educación y la crisis de la modernidad*<sup>91</sup>, ens trobem que aquest terme va més lligat a la idea de *l'experientia* en el camp de l'art que no pas a la de *l'experimentum* en el camp de la ciència, considerant-lo alhora, com una categoria didàctica important en l'àmbit de la formació de mestres. El testimoni se situa en la teoria i en la pràctica, però sobretot en la pràctica, en el dir, en el fer i en el ser; en un tot integrat que supera els compartiments que comporta sovint la transmissió. Duch expressa aquesta mateixa idea amb les següents paraules: “*un rasgo muy característico de la persona del testimonio es que acostumbra a superar la compartimentación habitual entre hacer, decir y ser. El ser del testimonio se encuentra totalmente presente en su decir y en su hacer: en él, la “razón teórica” es “razón práctica”, y a la inversa*”<sup>92</sup>. De la mateixa manera, el testimoni demana vivència de l'experiència, experiència viscuda. I en el moment actual els “mestres – transmissors - testimonis”, ampliant l'associació “transmissors – testimonis” que fa l'antropòleg català a la seva obra, es fan imprescindibles en el món educatiu; mestres que tinguin la gosadia de proclamar paraules diferents al circuit oferta - demanda. En aquest sentit, la present tesi pretén mostrar i aportar el valor del testimoni en la formació dels mestres i en relació al tacte.

Tanmateix, aquesta educabilitat de la que hem fet esment, no té perquè implicar un ensenyament formalitzat, però sí un aprenentatge. Defenso que es pot aprendre a tenir tacte pedagògic. Però, es pot també ensenyar a tenir tacte pedagògic? Aquesta recerca defensa la possibilitat d'un ensenyament del tacte, però aquest ensenyament no es pot fer a través de manual.

---

<sup>91</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 124.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 126.

En aquest sentit, i també atenent a les aportacions de Heinrich Rombach<sup>93</sup>, diferencio entre les formes de professor i de mestre. Entenc el professor com aquell que ensenya i proporciona un saber que s'adquireix per la via de l'aprenentatge. En canvi, el mestre transforma i la transformació tant sols és possible per la via del ser que té a veure amb la vida i amb l'ètica, i que s'assoleix per la pràctica, però per una pràctica no tècnica – *praxis*- molt diferenciada de la pràctica tècnica – *poíesis* - que té més un sentit de fabricació. La diferència aristotèlica entre *poíesis* i *praxis*, que desenvoluparem àmpliament al llarg de la tesi, ens remet a la idea que la *poíesis* es caracteritza pel fet de tractar-se d'una producció, d'una activitat que acaba en el mateix moment en què el seu objectiu – que és el fi - és assolit; és doncs una activitat. La *praxis*, en canvi, és una acció que no té cap altra finalitat que no sigui ella mateixa i que, per tant, no es pot donar mai per acabada. Podem dir, doncs, que el mestre arriba a ser mestre per una *praxis* de testimoni situat. En aquest mateix sentit, el fragment que aporta José Luís Pardo a la seva obra *La regla del juego*, resulta d'allò més suggerent per a il·lustrar la idea que pretenc desenvolupar. Cito *in extenso* aquest fragment per la conjunció d'idees que s'hi desenvolupen en la mateixa línia en què s'ha conduït la present tesi.

*“Ésta es también la diferencia entre un maestro y un profesor. El maestro de caza no explica el cazar, sino que lo enseña (lo muestra con el ejemplo, con la práctica o, como mucho, contando una historia aleccionadora que muestra la regla sin mencionarla explícitamente), da la regla del cazar simplemente cazando; la comprensión de la caza (de lo que cazar es) por parte del discípulo no es una comprensión teórica sino una evidencia práctica: el aprendiz de cazador sabe que ha aprendido a cazar cuando es capaz de cazar (cuando tiene potencia para ello), y sabe que es capaz de cazar cuando efectivamente (en acto) caza, cuando sale de caza y viene con una pieza cobrada, no cuando su maestro le ha expedido un diploma (ya que el maestro no otorga títulos, sino que es únicamente la maestría - prácticamente probada – en el cazar, o sea la virtud, lo que confiere al cazador el derecho a ser llamado tal); y en esto no hay grados: uno es cazador cuando sabe cazar (o sea, cuando caza), y entonces es enteramente cazador o cazador de una pieza, y lo es sólo mientras puede hacerlo (o sea, mientras lo hace), así como uno es amante cuando sabe amar (o sea, mientras ama) y solo mientras puede amar (o sea, mientras ama), de tal manera que la distinción pertinente no lo es aquí*

---

<sup>93</sup> ROMBACH, H., *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder, 2004, p.134.



*entre buenos y malos cazadores, o entre cazadores mejores y peores, sino simplemente entre cazadores (que son aquellos que saben cazar, o sea, quienes muestran lo que es la caza en su práctica de la misma) y no-cazadores (que son, propiamente hablando aquellos que fallan en su intento de cazar, y solo en un sentido vago o impropio quienes ni siquiera lo intentan). El profesor, en cambio, es quien explica las reglas de caza “teóricamente” (o sea, las escribe o las dicta) y luego examina a sus alumnos por escrito, pudiendo entonces calificar a los examinandos mediante la comparación entre los exámenes escritos y el libro en el cual constan las reglas, determinando su grado de correspondencia, y hacerlo no solamente dividiéndolos en “aprobados” y “suspensos”, sino en mejores y peores (o sea, estableciendo grados), y otorgando los títulos acreditativos correspondientes (por lo cual pueda darse el caso de que haya doctores en el arte de cazar que no tengan la menor idea de lo que es la caza – o sea, que no sepan cazar ni puedan hacerlo, lo cual sería imposible para los discípulos de un maestro de caza-, (...))”<sup>94</sup>.*

En aquests dos escenaris es presenta l'exigència mútua i la tensió entre la regla com a norma i el “joc”, que semblen rebutjar-se de tal manera que resulta impossible fer-ne l'encaix de l'un amb l'altre. Així, em proposo recórrer i aprofundir en les possibilitats de formació en els dos escenaris que cohabitaven en una mateixa situació.

En relació amb aquesta aportació podem considerar com a ineludible el fet de redefinir la idea d'home en referència a la seva encara no assolida humanització. En aquest sentit, les paraules de Rombach il·lustren el punt de partença: “*El hombre está todavía en fase de convertirse en hombre. Se ha dotado de manera precipitada con su nombre genérico mucho antes de apoderarse de todo el ámbito de la esencia para el cual tiene capacidad*”<sup>95</sup>. La idea i imatge de l'home com a *home situat* té transcendència en els processos de formació que descriu, que intento comprendre, que interpreto i amb els quals vaig dialogant al llarg de tota la recerca. L'home testimoni és un testimoni situat. Des d'aquesta situació, entenc que un dels factors a tenir present és el de l'autoconsciència de l'home, i que aquesta autoconsciència es constitueix, en part, per la

---

<sup>94</sup> PARDO, J. L., *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*, Barcelona, Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg, 2004, p. 56 - 57.

<sup>95</sup> ROMBACH, H., *El hombre humanizado. Antropología estructural*, ed. cit., pròleg de l'autor p.xxvii.

seva història, les seves històries i per la seva biografia. Això vol dir que entenc que la persona es va trobant a ella mateixa des de la seva obertura a les situacions concretes i particulars amb les quals s'enfronta i mira de donar resposta, encara que la resposta incorpori la possibilitat de dir no o la possibilitat de no donar cap resposta. I perquè les situacions siguin possibles han de ser empàtiques i simpàtiques, m'han de parlar, m'han de dir alguna cosa, m'han de resultar properes, comprensibles, m'hi haig de poder relacionar d'alguna manera, han de ser pròpies encara que diverses. Les situacions no les podem generalitzar, i si les generalitzem s'esdevé la seva dissolució i amb ella la dissolució de l'home com a ésser singular. Considero, en la línia de Lluís Duch, que les situacions són contingents i que “*el ser humano ha de expresarse polifónicamente para poder vivir saludablemente y que, además, el ejercicio del oficio de hombre o de mujer consiste en sus rasgos más característicos en una praxis de dominación de la contingencia*”<sup>96</sup>, i des d'aquesta perspectiva s'esdevé la rellevància que sostinc cal donar a l'exterior i també a la pròpia interioritat, acceptant que tota interpretació de l'exterior també és constitutiva d'interioritat.

En aquestes consideracions, de la mateixa manera incorporo el concepte de *mimesi* com a forma d'aprenentatge del tacte en la mateixa línia que Christoph Wulf desenvolupa a la seva obra *Antropología de la educación*<sup>97</sup> quan concep la mimesi com a condició humana, el procés de la qual aproxima sense violència la persona a allò que li és estrany i als objectes estètics permetent l'assimilació i integració d'altres móns al propi i al de la imaginació. Alhora, l'autor considera que la mimesi té un important paper en l'adquisició de competències socials, atès que els processos mimètics donen vida interior i exterior a la persona, jugant un paper important en la seva formació, així com també en la seva socialització, comprensió social i activitat.

La formació de l'home, de la persona, i del mestre no és possible sense un coneixement de l'home, de la persona i del mestre, sense una antropologia que situï la seva relació amb la teoria de la formació. I aquesta relació és contingent, té múltiples possibilitats atès que no té un fonament d'existència necessari. També és contingent perquè és cognoscible, conformable, no disponible en el sentit que se surt del planificat, és

---

<sup>96</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 123.

<sup>97</sup> WULF, Ch., *Antropología de la Educación*, Barcelona, Idea – Books, 2004, p. 11.

canviant, obert. En aquest sentit també, el coneixement antropològic és un coneixement que es fa necessari en els processos de formació que tenen el seu horitzó en el perfeccionament de la individualitat de les persones, considerant que aquest perfeccionament ha de partir de la llibertat d'autodeterminació de les mateixes persones implicades en els processos de formació així com de la varietat de situacions formatives que han estat configurades al llarg d'aquest procés. Des d'aquesta perspectiva, la tesi aporta també el concepte de mimetisme com a forma d'aprenentatge del tacte i, en aquest sentit, el paper rellevant que crec que hauria de tenir, i de fet té, la mimesi en els processos de formació dels mestres. La mimesi l'entenc com a imaginació creadora, creació, ficció, interpretació i expressió, com a eixamplament de la persona vers el món que l'envolta amb vista a una apropiació d'allò que li és estrany, acollint-ho alhora per tal de reconstruir-ho a partir de la llibertat individual, l'activitat i l'organització dins d'un determinat context que es vincula amb el precedent que ha volgut ser imitat. Estic d'acord amb Joan-Carles Mèlich quan afirma que *“sin la ficción, o lo que es lo mismo, sin la mimesis (“imaginación creadora”), la acción educativa no podría tener “sentido”*<sup>98</sup>. El treball inclou també una aportació sobre la importància que cal atorgar a les experiències que tindran els futurs mestres en relació a les preimatges, ja siguin en la persona del mestre d'escola amb qui realitzaran les pràctiques, com amb els professors i tutors amb qui compartiran el seu procés de formació a la universitat, tot considerant que aquestes poden tenir efectes en els joves futurs mestres. Algunes d'aquestes preimatges formaran part de l'experiència viscuda per cadascun dels estudiants en el seu procés educatiu, algunes fins i tot constituïran un comportament de relació amb ells mateixos i amb el món en un procés d'assimilació creativa d'una persona o d'una determinada manera de fer i de comportar-se en relació als altres. Tanmateix, les preimatges que considero important tenir presents des dels processos de formació dels estudis de Magisteri són, al meu parer, sobretot dues: les dels seus professors d'universitat i tutors, i les dels mestres d'escola que haurien estat triats per acompanyar el procés de formació en l'experiència de pràctiques que els estudiants realitzen al llarg de tots els seus estudis.

---

<sup>98</sup> BÁRCENA, F., MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 106.

Acceptant que sense la mimesi, “imaginació creadora”, l’acció educativa no podria tenir sentit, convé tenir present la idea sobre la triple concepció de la mimesi introduïda per Paul Ricoeur<sup>99</sup>, o els tres nivells de la imaginació creadora que es descriuen en el tercer capítol dedicat a *Ricoeur. Educación y narración*, que trobem a l’obra *La educación como acontecimiento ético*<sup>100</sup>. En ell es descriu la idea de la *mimesi I* com a moment de la prefiguració, anterior a la composició poètica; la precomprensió del món i de l’acció; la *mimesi II* com a moment de la creació, de l’elaboració del text; i la *mimesi III* com a moment de la reconfiguració de l’acció des de la lectura o l’apropiació del relat per part del lector. Aquesta tercera és fonamental, atès que aprenem l’acció educativa reconeixent la simbologia del relat i reconfigurant l’acció a partir d’aquesta simbologia. La mimesi III és la intersecció entre el món del text i el món del lector. Per a Ricoeur, la ficció fa que el món en què vivim tingui significat. En relació amb això, diu: “ *si negáis este poder que tiene la ficción de decir lo esencial de lo real, entonces ratificáis el positivismo para el que lo real es sólo lo observable y descriptible científicamente*”<sup>101</sup>. En aquest sentit, les confluències de la idea de la triple mimesi en el camp de la narració resulten molt suggerents per al tacte educatiu i també per a la seva formació.

Els processos mimètics cerquen una dimensió creadora a partir del testimoni, no cerquen igualar o fer semblança o concordança. Aquesta concepció dels processos mimètics confereix una varietat de “reproduccions” múltiples i infinites i creatives que podríem pensar com a possibilitat d’ incorporar a la formació del tacte educatiu.

---

<sup>99</sup> RICOEUR, P., *Tiempo y narración. Vol.II. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995, p. 88. Citat a BÁRCENA, F., MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, ed. cit., p.107 i ss.

<sup>100</sup> BÁRCENA, F., MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, ed. cit., p.108 i 109.

<sup>101</sup> RICOEUR, P., “Hermenéutica y semiótica” a *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*, Cuaderno Gris, nº 2, Madrid, UAM, 1997, p. 97.

#### 4.- SOBRE EL COM PRESENTO LA RECERCA. LES PARTS

---

---

Aquesta tesi consta d'un únic volum que inclou el treball de desenvolupament de la tesi i un annex. El treball de desenvolupament s'ha dividit en quatre parts precedides per una extensa introducció que pretén situar d'entrada els propòsits de la recerca, els motius, les aportacions i, finalment, les parts de què consta. Per les característiques de la tesi, m'ha semblat convenient explicar abastament aquest contingut per tal de poder situar i facilitar la posterior lectura de la recerca. Cada part s'inicia amb una presentació del tema de cadascuna d'elles, que inclou tant el contingut com les opcions metodològiques que han portat a la seva elaboració. L'annex inclou el text de Herbart en la llengua original amb la traducció i interpretació realitzada expressament per a la realització d'aquesta tesi i que, per tant, forma també part de les aportacions d'aquesta.

La primera part està dedicada a l'exploració inicial del fenomen del tacte a partir de les modalitats del saber que proposa Aristòtil, el recorregut epistemològic sobre la *praxis*, la identificació de la idea contemporània de tacte amb la concepció de la *phrónesis* aristotèlica, per finalment arribar a la conceptualització del tacte com a *praxis* guiada per la *phrónesis*. Aquesta primera part ha estat realitzada des de la lectura hermenèutica de l'*Ètica a Nicòmac* pel fet de considerar que és l'obra clàssica que millor s'apropa el significat del tacte tal i com l'entendem i el conceptualitzem avui.

La segona part del treball consta dels fonaments teòrics que posen les bases del tacte pedagògic. Després de la presentació temàtica i metodològica es presenta el diàleg hermenèutic a partir de tres textos de referència - un de Johann Friedrich Herbart, un de Jakob Muth i un de Hans-Georg Gadamer - esmentats anteriorment, i d'aquests amb la noció aristotèlica de la *phrónesis*. Es pretén posar en diàleg hermenèutic els textos dels tres autors de contextos molt diferents que han estat triats formant part d'un recorregut epistemològic, i que en la tercera part d'aquest treball veurem que han influït en el pensament de Max van Manen com a autor actual de referència en el tema del tacte

pedagògic. Aquesta conversa, en paraules de Gadamer, “*es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa*”<sup>102</sup>. I com el text tant sols pot arribar a parlar des de l'altra part, des de la part de l'interpret, la conseqüència serà que “*la conversación hermenéutica tendrá que elaborar un lenguaje común, igual que la conversación real, así como que esta elaboración de un lenguaje común tampoco consistirá en la puesta a punto de un instrumento para el fin del acuerdo, sino que, igual que en la conversación, se confundirá con la realización misma del comprender y el llegar a un acuerdo*”<sup>103</sup>.

La tercera part del treball és un estudi de les aportacions que fa Max van Manen a la llum dels textos presentats a la segona part del treball. Es tracta de fer emergir els aspectes més rellevants en la seva aportació sobre el tacte pedagògic tot dialogant amb tots els textos que ha escrit l'autor fins avui i que descriuen i fan aportacions al voltant del tacte pedagògic. També es pretén posar en evidència el llegat de les idees que el van precedir i l'herència rebuda.

La quarta part del treball se centra en la formació del tacte educatiu, en relació amb les bases teòriques treballades en els capítols anteriors. En aquesta part del treball es parteix de la formació del tacte des d'una perspectiva propera a l'art, es desenvolupa la concepció de la formació com a transformació del mestre que és alhora docent i discent i es presenta una escala musical a partir de la qual es podria configurar una melodia formativa per als mestres. Per al desenvolupament d'aquesta part, s'han incorporat aportacions de persones de rellevància en l'àmbit de les arts en base a converses realitzades a partir d'entrevistes i a partir de la lectura d'obres en les quals els autors despleguen la pròpia visió de la formació en el camp de l'art des d'on han viscut l'experiència. En aquest sentit, han estat entrevistats, per a l'àmbit musical, Benet

---

<sup>102</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 463.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 466.

Casablanças<sup>104</sup> i Jaume Radigales<sup>105</sup>, ambdós relacionats amb el terreny de la formació i de la música. Per l'àmbit de la poesia, he partit del treball aprofundit d'una obra de Rainer Maria Rilke que porta per títol *Cartes a un poeta jove*<sup>106</sup>, i d'una altra de Joan Margarit titulada *Noves cartes a un jove poeta*<sup>107</sup>; en les quals els poetes parlen de la formació dels joves poetes. Finalment, també s'ha treballat sobre les converses que l'escultor basc Eduardo Chillida realitzà entre els anys 1992 i 1997 amb diverses persones vinculades al món de la ciència i de les arts, en relació al procés de creació i que es plasmen a l'obra *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*<sup>108</sup> amb edició i pròleg de la filla de l'escultor, la pedagoga i cineasta Susana Chillida. Aquesta quarta part vol ser un diàleg entre les fonts originals i originàries del tacte pedagògic que formen part de l'estudi realitzat per a aquesta tesi, i els artistes de diversos camps del món de l'art amb qui s'ha conversat des de les entrevistes o bé des del diàleg amb alguna de les seves obres on es fa especial incidència en la formació de l'artista i de l'art. És a partir d'aquest diàleg que es presenten les set notes per a la formació del tacte educatiu.

Per finalitzar s'inclouen aspectes referents a les conclusions, a les fronteres i als camins oberts de la recerca, a l'índex de figures, a la bibliografia i a l'annex d'estudi.

---

<sup>104</sup> Benet Casablanças és doctor en Musicologia i llicenciat en Filosofia, format a Barcelona i Viena; és músic, compositor i director de l'Escola del Liceu de Barcelona, el que significa que assumeix la darrera responsabilitat de la formació dels "estudiants a músic" que formen part de la institució que representa; alhora és assessor i col·laborador en diverses institucions, com el Gran Teatre del Liceu, Mies van der Rohe, GROVE, entre d'altres; les seves obres l'han fet mereixedor de diversos premis de reconeixement nacional i internacional. L'entrevista tingué lloc el 25 de novembre de 2010 a la nova seu del Conservatori del Liceu situada al carrer Nou de la Rambla de Barcelona. Prèviament a la trobada, s'havia presentat el tema de la conversa per escrit i s'havien enviat les qüestions a partir de les quals centrar la conversa i que es mostren a la quarta part d'aquest estudi.

<sup>105</sup> Jaume Radigales és doctor en Història de l'Art, crític musical i professor d'estètica, de música i d'audiovisual a la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Ramon Llull. L'entrevista tingué lloc el 15 d'octubre de 2010 a la seu de la Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna situada al carrer Valldonzella de Barcelona. Prèviament a la trobada, s'havia presentat el tema de la conversa per escrit i s'havien enviat les qüestions a partir de les quals centrar la conversa i que es mostren a la quarta part d'aquest estudi.

<sup>106</sup> RILKE, R. M., *Cartes a un poeta jove*, Barcelona, Angle, 2008.

<sup>107</sup> MARGARIT, J., *Noves cartes a un jove poeta*, Barcelona, Proa, 2009. Inicialment estava previst realitzar una entrevista al poeta amb la intenció de completar i enriquir les seves aportacions al voltant de la formació del poeta. Després de diversos intents fallits de contactar amb l'autor, es va desestimar la possibilitat d'entrevistar-lo, restant centrada la seva aportació per a aquesta tesi, al contingut de l'obra detallada.

<sup>108</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, Barcelona, Destino, 2003.





---

---

**PRIMERA PART**

**EL TACTE COM A *PRAXIS* GUIADA PER LA *PHRÓNESIS***

---

---



---

---

## PRIMERA PART

### EL TACTE COM A *PRAXIS* GUIADA PER LA *PHRÓNESIS*

---

---

#### 1.- PRESENTACIÓ

---

---

En aquest capítol em proposo descriure la noció de *tacte*. Per fer-ho resseguiré diverses aproximacions al terme de la mà principalment de dos filòsofs com Aristòtil i Hans-Georg Gadamer. Amb aquest recorregut, no pretenc fer un estudi exhaustiu dels autors ni aprofundir en aportacions i implicacions filosòfiques que hagi comportat la seva contribució. Em proposo partir d'aquests referents filosòfics, i fonamentalment a partir de les obres de *l'Ètica a Nicòmac* i *Veritat i Mètode*, amb la intenció que em permetin acotar i emmarcar epistemològicament la noció de *tacte* per tal de poder analitzar altres textos que han esdevingut la base sobre la qual descansa l'actual noció de *tacte pedagògic*, i que s'inclouen a la segona i tercera parts d'aquest estudi.

Voldria, però, destacar que tant la tria com la manera d'abordar la lectura de les obres triades tenen íntima relació amb l'opció metodològica que sustenta aquest estudi. En aquest sentit, els principis metodològics que he aplicat en el treball d'aquesta primera part de la tesi i que alhora formen part del seu contingut m'han permès aproximar-me d'una manera concreta i determinada als autors des de la selecció no gratuïta de les seves obres. D'aquesta manera, en l'aproximació als autors, he intentat respectar al màxim la seva veu intentant subratllar l'escolta a la seva paraula i les matisacions, tot evitant crear confusions o simplificacions a les seves aportacions així com evitar l'opinió, la crítica o la confrontació d'idees. L'intent està, per tant, en reflectir la visió

que té cada autor i respectar, d'entrada, les seves idees i visions amb la intenció de preservar la nitidesa de les seves aportacions que em serviran per anar construint aquesta tesi. Tanmateix, la voluntat de convertir la veu de cada text en una experiència d'autoconeixement, ha fet que aquesta aproximació s'hagi realitzat des de la meua situació, des de la meua realitat i des de la meua experiència en relació al tema. És des d'aquest principi que atribueixo una mirada pedagògica a les lectures evitant, però, que aquest fet faci minvar la intenció de l'autor en els seus escrits, fent, per tant, un intent constant d'anar preservant la comprensió hermenèutica dels textos triats. Així, l'aproximació als textos també parteix de l'intent de conversar que pretenc anar mantenint amb els autors. Tal com ens diu H.-G. Gadamer, "*Lo que caracteriza la conversación frente a la forma endurecida de las proposiciones que buscan su fijación escrita es precisamente que el lenguaje realiza aquí en preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica frente a la tradición literaria*"<sup>109</sup>. La "conversa hermenèutica"<sup>110</sup> em porta, doncs, de manera constant, a plantejar-me preguntes i respostes a propòsit d'un text que tant sols pot arribar a parlar des de l'altra part, la part d'aquell que l'interpreta.

El lector apreciarà que la lectura se centra en un text o una part d'una obra de rellevància de l'autor en relació al tema que m'ocupa. De tota manera, i amb la intenció de donar una més ampla visió i un millor aprofundiment, també aniré referint-me a altres obres dels mateixos o altres autors que s'hi relacionen en els aspectes que es van desenvolupant.

El títol de cadascuna de les lectures pretén emfatitzar l'aspecte neuràlgic que he considerat més important i interessant del tema que m'ocupa i que em serveix per anar desenvolupant el pròpòsit i la temàtica de la recerca: el tacte i les modalitats del saber; el tacte com a *praxis* guiada per la *phrónesis*; i per finalitzar, l'hermenèutica del tacte.

Pel que fa a l'elecció dels autors i dels textos d'aquesta primera part, haig de considerar que he tingut la necessitat d'adreçar-me a dos autors de reconeguda rellevància i pilars

---

<sup>109</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 446.

<sup>110</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 466.

fonamentals de la nostra cultura, que poguessin fer el pont entre el món clàssic i el contemporani. El traçat del pont m'havia de poder donar una perspectiva i, a la vegada, ajudar-me a posar límits a la diversitat de possibles mirades. Per això parteixo d'Aristòtil des d'un voral de la riba traçant el pont vers H.-G. Gadamer i tenint present que la lectura que el filòsof alemany fa d'Aristòtil és d'influència heideggeriana a partir de l'*Informe Natorp*<sup>111</sup>, que és un estudi del llibre VI de l'*Ètica a Nicòmac* d'Aristòtil, que Paul Natorp demana al seu deixeble Martin Heidegger l'any 1922. En ell, Heidegger fa una lectura fenomenològica de totes les categories que apareixen a l'obra aristotèlica. L'any en què es publica l'informe, Gadamer té 22 anys i assisteix – juntament amb Hannah Arendt – a les classes que Martin Heidegger fa a la Universitat de Tubinga. No resulta doncs aventurat pensar que la rehabilitació gadameriana de l'ètica aristotèlica es deutora de la interpretació que el jove Martin Heidegger fa del llibre sisè de l'*Ètica a Nicòmac*. La proximitat i coincidència dels fets, de les persones i les situacions fa pensar en la influència que l'esmentat treball, realitzat pel professor Martin Heidegger, devia provocar en el jove deixeble Hans-Georg Gadamer. Resulta evident que altres autors van acompanyant aquest diàleg per bé que no hagin estat tractats de manera individual, ans hagin anat custodiant el seguici d'idees dels autors dels textos treballats. Els motius principals que m'han portat a la tria d'aquests dos autors han estat, d'una banda, el fet que siguin dos pensadors de grandíssima alçada que han colpit i arrelat en el pensament de la nostra cultura, i, de l'altra, la seva lectura que m'ha interessat, captivat i provocat de manera especial, tant pel que fa al contingut de les seves idees, com per la presentació que en fan. El fet que, tal i com ja he esmentat, hagi anat a cercar des d'un primer moment un autor clàssic i un de contemporani que m'ajudessin a fer l'enllaç centrat en la idea del *tacte*, no significa que aquesta resulti una relació forçada ni aleatòria, atès que ambdós autors tenen elements molt comuns. A més a més, Gadamer, bon coneixedor dels clàssics i especialment interessat i influït per les aportacions aristotèliques, de la mà del seu mestre M. Heidegger, realitza una actualització hermenèutica d'Aristòtil en la seva obra *Veritat i Mètode*, després que M. Heidegger hagués fet les interpretacions fenomenològiques sobre Aristòtil en l'*Informe*

---

<sup>111</sup> Veure ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, Barcelona, Herder, 2010, p. 289 nota nº 273. HEIDEGGER, M., "Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Anzeige der hermeneutischen Situation" (Informe Natorp, de 1922), *Dilthey-Jahrbuch* 6(1989), p. 237 – 274 (reeditat a GA 62, per G. Neumann). (Trad. Cast. de Jesús Adrián, *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica*, Trotta, Madrid, 2002).

*Natorp* ja esmentat. Aquesta situació, resulta una valuosa referència per al tema a tractar.

Així, en aquesta primera part de la tesi em proposo el següent:

- Acotar i emmarcar epistemològicament la noció de *tacte* per tal de poder analitzar textos pedagògics que han esdevingut la base sobre la que descansa l'actual significació del *tacte pedagògic*.
- Sotmetre el *tacte* a les modalitats del saber.
- Descobrir quin dels modes de coneixement permet una manifestació més originària del món i de l'ésser humà que l'apropi a la noció actual de *tacte*.
- Desvetllar la idea contemporània de *tacte* com a actualitat hermenèutica de la *phrónesis* aristotèlica.
- Emmarcar el *tacte* com a *praxis* guiada per la *phrónesis*.
- Establir un diàleg entre l'ètica aristotèlica i l'actualització hermenèutica que fa Gadamer d'Aristòtil.
- Presentar la *phrónesis* des d'una perspectiva cosmoantropològica en la que orbiten la contingència, l'elecció, el terma mig, l'oportunitat, el judici i la deliberació.

## 2.- LA NOCIÓ DE TACTE DES DE LES MODALITATS DEL SABER

---

Amb la intenció de fer més comprensible el significat del *tacte pedagògic*, he dedicat la primera part d'aquesta tesi a sotmetre el tacte a les modalitats de saber que ens presenta Aristòtil en els capítols I i II del seu llibre primer de la *Metafísica*<sup>112</sup>, analitzant els cinc modes com, segons Aristòtil descriu a l'*Ètica a Nicòmac*, l'ànima humana posseeix la veritat, que segons el filòsof grec són: “l'art, la ciència, la prudència, la saviesa i l'intel·lecte”<sup>113</sup>, per, finalment, arribar a veure quin d'aquests modes de coneixement permet una manifestació més originària del món i de l'ésser humà que l'apropi a la noció actual de *tacte*. Així, anirem tancant aquesta part amb les aportacions que fa el pensador sobre la *phrónesis* com a modalitat del saber en l'obra de l'*Ètica a Nicòmac* entenent que aquest apropament que ens passeja per les formes de coneixement aristotèliques situa també el tacte en la seva diversitat de concepcions i accepcions alhora que ens ajuda a aclarir el terme.

Els cinc termes grecs de la *tekhné*, *epistéme*, *phrónesis*, *sophía* i *noûs*, van ser traduïts per Heidegger com a “saber pràctic”, “coneixement científic”, “opinió moral”, “saviesa filosòfica” i “enteniment intuïtiu”, respectivament. Sotmetré el tacte preferentment als quatre primers graus de saber, posant de rellevància el saber de la *tekhné* i el saber de la *phrónesis* i, posteriorment, i per raons que justificaré més endavant, em centraré en el saber de la *phrónesis* de la mà de l'obra de l'*Ètica a Nicòmac* com a referència cabdal de l'ètica aristotèlica.

### 2.1. La noció de *tacte* des de l'*aísthesis*

En el llibre primer de la *Metafísica*, Aristòtil ens presenta l'*aísthesis*, que es tradueix per *sensació*, com el primer grau de saber. Així, tenim la sensació de fred, de rugós,

---

<sup>112</sup> ARISTÒTIL. *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1997.

<sup>113</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, Traducció i notes per Julio Pallí Bonet. Introducció de T. Martínez Manzano, Barcelona, Biblioteca Clásica Gredos, 2007, VI, 3, 1139b15-17.

d'humit, de vermell, d'alt, ... que ens fa conèixer i que alhora ens mostra múltiples diferències. La sensació de les qualitats de les coses és la mostra sensorial immediata i directa d'alguna cosa, d'una realitat. El sol fet de sentir és tenir la mostra de quelcom. És, segons Aristòtil, el mode més elemental de coneixement i aquest és propi de tots els animals que, alhora, tenen la sensació per pròpia naturalesa.

“... los animales tienen por naturaleza sensación ...”<sup>114</sup>.

Resulta interessant l'especial atenció i importància que l'autor posa sobre les sensacions visuals considerant-les com les més preuades per elles mateixes, independentment de la seva utilitat, i les que més ens fan conèixer, ja no tant sols en relació amb l'acció que es dona, sinó també quan no hi ha acció.

“Y es que no sólo en orden a la acción, sino cuando no vamos a actuar, preferimos la visión a todas – digámoslo - las demás.”<sup>115</sup>

A partir de la sensació, alguns animals, els més intel·ligents, i amb més capacitat d'aprendre, són els que generen memòria. Aquells que no arribin a tenir memòria seran menys intel·ligents i menys capaços d'aprendre, a més a més no podran arribar al següent grau de saber: l'*empeiria*, entesa com a *experiència*.

El tacte, sotmès a aquest primer grau de saber, es refereix a la immediatesa tàctil, al tacte com a sensació, com a contacte, com a derivat del llatí *tactus*, com a tocar, *tangere*, tocar l'altre; i en aquest sentit, el tacte no pot ser mai un tacte virtual, de distància, ans un tacte de presència. El tacte com a *aísthesis* demana presència, ser-hi, demana proximitat. Essent així, el tacte és corpori, necessita situar-se en un espai i en un temps, situar-se en un context. Tenir tacte consisteix, doncs, a saber tocar: com, quan, on, a qui, per què i per a què; aproximar-se a l'altre, tant si aquesta aproximació demana contacte, com si evitem tocar-lo.

---

<sup>114</sup> ARISTÒTIL, *Metafísica*, ed. cit., I, 980a29.

<sup>115</sup> *Ibid.*, I, 980a24.



En relació a la vàlua de les sensacions visuals, també podem considerar el tacte com a mirada, com un cert tipus de mirada, com la manera determinada i característica del veure, com una contextualització d'aproximació a l'altre i una relació visual concreta amb el món mitjançant la vista. La mirada és una visió orientada basada en el veure però seguit de l'espera. Si la vista arriba abans que les paraules, primer veiem; després diem, anomenem. Per la vista establím el nostre lloc en el món i establím un lligam viu amb els altres<sup>116</sup>. Disposar d'aquest saber mirar ens possibilitarà donar accés al sentit més enllà de la significació precisa o de la lògica referència. Quan la veritat es troba en la mirada dels homes, cal travessar el cos per veure-hi més a fons, més interiorment.

Atès que podria portar a confusions no volgudes, convé diferenciar la percepció de la sensació, per bé que s'hi estableixin relacions intrínseques, entenent que la percepció és de les coses i que la sensació es refereix a les qualitats d'aquestes coses.

## 2.2. La noció de *tacte des de l'empeiria*

L'*empeiria*, entesa com a *experiència* suposa, en la classificació que fa Aristòtil, el segon grau de saber després de l'*aísthesis*. La *empeiria* és l'experiència de les sensacions tingudes. Aquesta és, segons el filòsof grec, la forma de saber compartida amb els mamífers, és l'ordre organitzat per la retentiva o la memòria sobre el sentir, entès aquest darrer com a sèrie d'impressions fugisseres. Després de moltes *aísthesis* sobre una determinada cosa, la memòria les organitza. Per tant, és l'organització, mercès a la memòria, d'un conjunt d'*aísthesis*.

“... una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia.”<sup>117</sup>

El saber de l'experiència és un saber particular. L'experiència es genera a partir de la memòria, pel record de casos particulars iguals o semblants als recordats, venint a ser una regla de caràcter pràctic que permet actuar de la mateixa manera en situacions

---

<sup>116</sup> BERGER, J., *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili, 2000, p. 13.

<sup>117</sup> ARISTÒTIL, *Metafísica*, ed. cit., 980b30.

particulars que es presenten iguals. Essent així, en l'experiència, la inferència es dona des d'alguns casos particulars que es recorden, cap a algun altre cas particular similar sense que això suposi establir una regla general aplicable a tots els casos.

Un altre dels aspectes que convé destacar és el valor pràctic de l'experiència que destaca el filòsof grec en el text. D'una banda fa que els homes no estiguin a la mercè de l'atzar: "*la experiencia da lugar al arte y la falta de experiencia al azar*"<sup>118</sup>; i, d'altra banda, l'home d'experiència té millors encerts i més èxit que no pas l'home de ciència que té un saber teòretic, no orientat a la producció, sinó al mer coneixement, i que s'ocupa d'allò que és general: "*los hombres de experiencia tienen más éxito, incluso, que los que poseen la teoría, pero no la experiencia*"<sup>119</sup>.

De tot això se'n deriva que "*los hombres de experiencia saben el hecho, pero no el porqué*"<sup>120</sup>, i és per aquest motiu que Aristòtil considera que el saber i el conèixer es donen més en l'art que no pas en l'experiència i que tenim per més savis els homes d'art que no pas els homes d'experiència. Tanmateix, l'experiència que es dona en els casos individuals, és molt necessària per l'art que se centra en allò que és general.

El coneixement de l'*empeiria* correspon, per exemple, al coneixement del ruc que sap tornar a casa perquè reté en la seva memòria les moltes *aísthesis* que ha realitzat, i la repetició de les sensacions, organitzada per la memòria, li dona el saber de l'experiència. Tanmateix el ruc sap el "què" però no el "perquè". És també el mateix coneixement que té el remeier que administra unes herbes, o una o altra medicina, per guarir alguna manifestació de malaltia d'alguna persona. El remeier administra la medicina en base a l'experiència, sap el "què" però no el "perquè".

Ara bé, l'experiència de la qual parla Aristòtil a l'*Ètica a Nicòmac* té altres consideracions molt diferents del que podem trobar a la *Metafísica*<sup>121</sup>. Un dels

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, 981a4.

<sup>119</sup> *Ibid.*, 980a14.

<sup>120</sup> *Ibid.*, 981a29.

<sup>121</sup> Convé deixar clar, d'entrada que, tot i iniciar l'exercici de sotmetre el tacte a les modalitats de coneixement que fa Aristòtil des de la *Metafísica*, em centraré i treballaré amb l'Aristòtil de l'*Ètica a Nicòmac* pel fet que és el que millor pot donar raó dels aspectes que interessin per aprofundir sobre la

fragments que interessa destacar de l'Ètica a Nicòmac, en relació a l'experiència, és el següent:

*“Tampoco la prudencia está limitada sólo a lo universal, sino que debe conocer también lo particular, porque es práctica y la acción tiene que ver con lo particular. Por esa razón, también algunos, sin saber, pero con experiencia en otras cosas, son más prácticos que otros que saben;...”*<sup>122</sup>.

Per a Pierre Aubenque<sup>123</sup>, estudiós d'obra prolífica en el treball de textos aristotèlics, l'experiència en Aristòtil dins de l'Ètica a Nicòmac és ja un coneixement atès que suposa una addició d'allò que és particular, la qual cosa el situa en la via de l'universal. L'experiència en Aristòtil no és la repetició reiterada i indefinida d'allò que és particular, entrant, però, l'element de la permanència. En aquest saber de l'experiència, que és un saber viscut més que no pas un saber après en el sentit acadèmic de l'aprenentatge, hi ha un saber profund que reconeixem en aquells de qui diem que tenen experiència. Un saber d'aquesta mena és un saber incomunicable des del punt de vista que es tracta d'un saber arrelat a l'existència de cadascú. Aquesta impossibilitat de comunicar el saber rau en la seva irremplaçable singularitat, la reconquesta de la qual correspon a cada persona. En aquest sentit, tal i com constatarem més endavant, la prudència té relació amb l'experiència.

El tacte, sotmès a aquest segon grau de saber, es refereix al coneixement degut a l'organització de les diverses o múltiples sensacions de tacte que la persona ha pogut tenir. Aquell que ha experimentat el tacte en diversitat de moments al llarg de la seva vida, a través de l'organització i mercès a la memòria, el podrà reconèixer, tindrà el grau de coneixement corresponent a l'*empeiría* en relació al tacte. Podem dir que aquesta experiència el farà reconixedor del que és el tacte, però no del perquè del tacte.

---

temàtica central d'aquesta tesi al voltant del tacte pedagògic. ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, Traducció i notes per Julio Pallí Bonet. Introducció de T. Martínez Manzano, Barcelona, Biblioteca Clásica Gredos, 2007.

<sup>122</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., VI, 7, 1141b 14-19.

<sup>123</sup> AUBENQUE, P., *La prudencia en Aristóteles*, Crítica, Barcelona, 1999.

### 2.3. La noció de *tacte* des de la *tekhné*

El tercer grau de coneixement que proposa Aristòtil és el de la *tekhné*, traduïda com a “art”. La *tekhné* és la capacitat de fer, de produir, de fabricar quelcom. Aquest saber és un saber exclusiu dels éssers humans, en el sentit que no és la producció en ella mateixa, sinó saber fer les coses. És, segons Aristòtil, la manera primària i elemental de saber que segueix a l'*empeiria*. L'home fa coses, i el sentit d'aquest “fer” és de produir i fabricar; és el que en grec s'anomena *poiesis*. Tanmateix, la distinció que fa Xavier Zubiri<sup>124</sup> entre el fer i el saber fer de la *tekhné* ens pot resultar interessant. Aquest filòsof afirma que, per a un grec, la *tekhné* no consisteix en “fer” les coses sinó en “saber fer” les coses, constituint d'aquesta manera el moment del saber. D'aquí que Aristòtil consideri la *tekhné* com el mode més elemental i primari del saber. El saber de la *tekhné* és superior al de l'experiència perquè “sap millor les coses”. No només sap el “què”, sinó que també sap el “perquè”, i saber el “perquè” és el propi de la *tekhné*. Així, per exemple, saber que una medicina ha guarit una persona en concret, és un saber empíric, un saber per experiència, per *empeiria*. En canvi, saber que aquesta mateixa medicina guareix els malalts d'una malaltia específica, això ja no és experiència, sinó *tekhné*. A primer cop d'ull pot resultar difícil percebre la diferència entre l'*empeiria* i la *tekhné*, atès que a vegades el que té *empeiria* té més èxit que el que té *tekhné*; perquè el saber de l'*empeiria* és un saber de l'individual, un saber del “què”, però el saber del “perquè” queda reservat a la *tekhné*. Tanmateix això concerneix a l'ordre de la “producció” i no a la manera de “saber produir”. La *tekhné* no és tant sols una habilitat, sinó obrar “*con conocimiento de causa*”<sup>125</sup>. El saber de la *tekhné* és un saber universal. Aquell que té la *tekhné* és, a més a més, aquell que millor sap comunicar i ensenyar als altres el seu saber. Tant per tant, el que és sabut a la *tekhné* és ensenyable. La superioritat del mode de saber de la *tekhné* és triple: saber millor, saber més i saber ensenyar.

*“En general, el ser capaz de enseñar es una señal distintiva del que sabe frente al que no sabe, por lo cual pensamos que el arte es más ciencia que la experiencia”:* (los que

---

<sup>124</sup> ZUBIRI, X., *Cinco lecciones de filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, p. 19.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 20.

*poseen aquél) son capaces, mientras que los otros no son capaces de enseñar*”<sup>126</sup>. Aquell que té la *tekhné* és qui millor sap comunicar i ensenyar als altres el seu saber; per tant, allò sabut a la *tekhné* és ensenyable.

L’activitat pròpia de la *tekhné* és l’activitat que posa un producte fora de l’activitat mateixa, és la *poíesis* que significa fer una obra sobre les coses o sobre un mateix en tant que cosa. I quan l’obra està acabada i completa, també acaba l’operació que la produeix. Tanmateix l’activitat poiètica no retorna a la persona que l’ha realitzat, és una producció, és un fer que concerneix a les operacions, a la fabricació, a la tàctica. En aquest grau de saber, la tècnica s’afegeix a l’experiència que, al seu torn, és conseqüència de les múltiples *aísthesis* organitzades per la memòria.

*“L’art es genera quan a partir de múltiples percepcions de l’experiència resulta una única idea general sobre els casos similars”*<sup>127</sup>.

En l’original, *tekhné*, no indica l’art de l’artista, sinó una aptitud per produir, una “disposició productiva”, com ens diu el propi Aristòtil, “*acompañada de razón verdadera*”<sup>128</sup>. Insistent en aquest concepte, podem dir que el problema que planteja l’art de la *tekhné* en Aristòtil és exclusivament el de la producció i de les seves relacions amb l’acció moral, i no el problema del que és bell i les seves relacions amb el bé, que és probablement el que avui esperaríem que fos tractat. Però la trobada amb la noció de “l’art” i de la “bellesa”, que ha donat naixement, entre nosaltres, a les “belles arts” no s’havia produït encara en l’època d’Aristòtil, i tan sols era lícit veure en l’art l’“ofici” que “fabrica” o “produeix” quelcom, prescindint de tota consideració estètica<sup>129</sup>.

---

<sup>126</sup> ARISTÒTIL, *Metafísica*, ed. cit. 981b8.

<sup>127</sup> *Ibid.*, 981a4.

<sup>128</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 4, 1140a20.

<sup>129</sup> R. A. Gauthier i J. Y. Jolif insisteixen al llarg de la seva obra en aquest aspecte relatiu a l’art en la concepció grega i en l’òptica aristotèlica. Veure GAUTHIER, R. A., JOLIF, J. Y., *L’Éthique à Nicomaque*. Introduction, traduction et commentaire, 2<sup>a</sup> ed., Lovaina, 1970, vol. II, p. 456. Extret de la nota 125 d’ ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, Traducció i notes per Julio Pallí Bonet. Introducció de T. Martínez Manzano, Barcelona, Biblioteca Clásica Gredos, 2007.

En la *tekhné* hi ha una regla que permet assolir la perfecció, cosa que, com veurem més endavant, no succeeix amb la *phrónesis*. Així, la *tekhné* indica, per exemple, que un metge pot anar millorant les seves capacitats de diagnòstic i les seves tècniques quirúrgiques amb la pràctica perllongada de la medicina; també que l'ebenista és capaç d'anar polint, amb destresa manual i habilitats instrumentals, fins a aconseguir un elevat nivell de perfecció. En altres paraules, la *tekhné* permet una aproximació gradual i acumulativa a la perfecció<sup>130</sup>. En canvi, el saber pràctico-moral al que correspon la idea de *tacte*, veurem que no es redueix a la simple aplicació del model d'acció de l'home savi en les situacions vitals de cadascú com si la vida es pogués motllurar com un artesà ceramista va donant forma a una gerra. El tipus de saber que correspon al *tacte* no respon a una aplicació d'una tècnica universal d'acció.

Sotmetent el *tacte* a aquest mode de saber, podríem dir que el que podem ensenyar és “per què”, si hi ha *tacte* pedagògic, l'educació és millor, però no podem ensenyar “què” és el *tacte* en ell mateix, perquè aquest és un saber que s'adquireix, tal i com desenvoluparem més endavant, per una acció en tant que *paxis* – que no *poíesis*-. En conseqüència, el *tacte* pedagògic no és un saber que puguem considerar propi de la *tekhné*, no és un saber planificable, no és producció, no ens permet una aproximació gradual i progressiva i acumulativa a la perfecció per la via de l'aplicació d'una tècnica universal d'acció. De la mateixa manera, així com la *tekhné* persegueix una utilitat, podem dir que el *tacte* no vol ser útil com el saber productiu, sinó que persegueix la felicitat.

#### **2.4. La noció de *tacte* des de la *phrónesis***

La *phrónesis*, el quart grau de coneixement que ens presenta el pensador grec, es pot traduir per “prudència”. Juntament al saber de la *tekhné*, l'home té un altre saber fonamentat en la raó i en l'universal però que no concerneix a les operacions, a la *poíeis*, que l'home executa sobre les coses o bé sobre ell mateix en tant que cosa, sinó un saber que concerneix a les accions de la pròpia vida, a l'activitat en l'acte – la *praxis*;

---

<sup>130</sup> ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, ed. cit., p. 275-277.

aquest és el saber de la *phrónesis*. La *phrónesis* és un saber universal perquè es refereix a la totalitat de la vida i del bé de l'home: saber la manera d'actuar a la vida en el seu conjunt total. No és tant sols saber "què" es faria en determinades circumstàncies particulars, no és un "saber fer coses". L'objecte precís de la prudència són el bé i el mal, saber actuar en la vida segons el bé i el mal de l'home.

La idea de *phrónesis* s'explicita i detalla en l'obra de l'*Ètica a Nicòmac*, que és la que hem triat com a text de referència pel fet que el text de la *Metafísica* resulta insuficient per abastar la idea de *phrónesis*, que necessàriament s'ha d'emmarcar des de l'ètica, per poder aprofundir en el tacte. Així, veiem que a l'*Ètica a Nicòmac*, Aristòtil entén per *phrónesis* "una habitud de praxis con razón verdadera acerca de lo bueno y lo malo para el hombre"<sup>131</sup>

En aquest punt ens interessa remarcar que, tanmateix, existeix un caràcter comú entre la *tekhné* i la *phrónesis* que es concreta en dos aspectes: d'una banda, els dos graus de saber són un saber amb raó i universalitat; de l'altra banda, els dos graus de saber podrien ser d'una altra manera que no són. D'aquí la fragilitat inherent a l'objecte d'aquests dos modes de saber; el seu caràcter contingent, quelcom que és d'una manera però que podria ser d'una altra. Aquest caràcter contingent serà objecte d'aprofundiment en l'estudi que teniu a mans.

Un altre aspecte que convé tenir en consideració és el fet que la *phrónesis* correspon a la *praxis* com a "acció en l'acte". La *phrónesis* concerneix a les accions de la pròpia vida i d'elles en fa una activitat moral, una activitat que torna a la persona que l'ha realitzat i la fa millor o pitjor.

En la noció aristotèlica de la *phrónesis*, podem copsar que Aristòtil distingeix el saber pràctic de la *phrónesis* del teòric de la *sophía* i del productiu de la *poíesis*. La delimitació entre el saber pràctic i el teòric es fonamenta en la diferència entre *praxis* i *theoría* i en la diferència dels seus respectius àmbits d'investigació. Així, el saber pràctic de la *phrónesis* està per sota del rang del saber teòric de la *sophía*, atès que el seu objecte d'estudi, que és la contingència de l'acció humana, no gaudeix del mateix

---

<sup>131</sup> ARISTÒTIL, *Ètica a Nicòmac*, ed. cit., VI, 5, 1140b3.

nivell de “perfecció” que l’objecte de les ciències teòriques, que es mou en l’àmbit de l’etern<sup>132</sup>. Tanmateix, gaudeix d’una preeminència que el saber teòric no té, i que és la seva força imperativa a l’acció. La *phrónesis* exigeix prendre una decisió i actuar segons la decisió que ha estat presa. La *phrónesis*, igual que la *poíesis*, remet al contingent, això vol dir a allò que pot ser d’una altra manera que no és, i és per aquest motiu que la delimitació entre el “saber pràctic” i el “poiètic” no es pot establir amb els mateixos criteris emprats en el cas del “saber teòric”. En el llibre sisè de l’*Ètica a Nicòmac* s’estableix un criteri de diferenciació fundat en les diferents actituds de la *phrónesis* i de la *tekhné*, com són les que es presenten tot seguit. La *phrónesis* no remet a accions individuals - com la *tekhné* - ans té en consideració la vida en general; la *phrónesis* persegueix la felicitat, no la utilitat - com és el cas de la *tekhné* -; la *phrónesis* remet a la forma de comportament de la *praxis*, la *tekhné* a la de la *poíesis*; la *phrónesis* troba la finalitat en ella mateixa, la *tekhné* fora d’ella; la *phrónesis* insisteix en la veritat de l’actitud del saber moral acompanyat de destresa i d’astúcia, en la *tekhné* destaca el saber tècnic de la veritat del logos; la *phrónesis* no té cap regla per arribar a la “perfecció”, en la *tekhné* hi ha una regla que permet assolir la perfecció.

Sotmetent el tacte a aquest mode de saber, veiem moltes coincidències entre la idea de tacte que hem presentat a la introducció d’aquest estudi, i la noció aristotèlica de la *phrónesis*. Tanmateix, pel que fa a aquesta investigació, no m’interessa tant la definició de tacte pedagògic en ella mateixa, com les accions educatives que denoten tacte. En aquest sentit, P. Aubenque - tal i com aprofundirem més endavant - considera que, per a Aristòtil la prudència no es pot ensenyar, però podem tenir experiència de prudent. El tacte parla de la vida i és per aquest motiu que necessita de la transmissió directa per manifestar-se. Aquesta transmissió directa falla en el terreny de la teoria així com en el terreny de les tecnologies de la informació i la comunicació i també des de la lectura, en el supòsit que aquesta se centri en l’entendre, per posar alguns exemples. En el cas que la lectura esdevingui experiència, podríem contemplar-la com un mitjà per a la comprensió del tacte, però mai el mateix tacte. Resulta, per tant, important d’advertir que el tacte pedagògic acompanya l’acte educatiu però no és l’acte pedagògic. Per accedir al tacte, per accedir a la prudència també fa falta temps, i aquest temps no es pot

---

<sup>132</sup> ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, ed. cit., p. 276 - 281.



forçar ni es pot preveure. Aquest aspecte del temps també és una de les dimensions que aprofundirem en la recerca que teniu a les mans.

## 2.5. La noció de *tacte* des de la *epistème*

Davant d'aquests dos modes de saber – *empeiría* i *tekhné* – n'hi ha d'altres de tipus superior que recauen sobre allò que no pot ser d'una alta manera de la que és, sobre quelcom que necessàriament “és”, allò que “sempre és”. Aquest tipus de saber no ens mostra tant sols la causa de quelcom sinó que “*ens fa saber amb veritat la interna articulació de la necessitat constitutiva d'aquell quelcom*”<sup>133</sup>.

L'*epistème*, entesa com a ciència, ja no és mostració, sinó de-mostració; és el saber demostratiu, és la intel·lecció demostrativa sobre alguna cosa que tant sols pot recaure sobre allò que necessàriament “és”, és a dir, sobre allò que no pot ser d'una altra manera. A aquest tipus de saber és el que Aristòtil anomena ciència. No és només discernir amb precisió el que és una cosa del que és una altra cosa, i tampoc és definir amb precisió la interna articulació del que és una cosa; ans “*saber es demostrar la interna necessitat de lo que no puede ser de otra manera, es saber apodíctico*”<sup>134</sup>. L'objecte de l'*epistème* no és tant sols un “perquè” universal, sinó un “perquè” que és universal perquè és necessari. Al mateix temps, aquesta demostració succeeix en un acte mental d'estructura molt precisa: el *logos*, l'afirmació que un objecte té necessàriament una propietat; i el camí que condueix el *logos* és la lògica. El saber assolit d'aquesta manera és el que Aristòtil anomena *epistème*, ciència. Aquesta forma de coneixement parteix de la *theoría* com a forma de desvetllament, i és un coneixement fruit de l'observació i de la descripció amb la intenció de perseguir el coneixement de la veritat. La *theoría* es mou en el regne de la necessitat i de la universalitat<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> ZUBIRI, X., *Cinco lecciones de filosofía*, ed. cit., p. 22.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>135</sup> Per a l'elaboració d'aquesta part, ha resultat molt interessant la lectura de “Los modos de desvelamiento. *Theoría, poíesis y praxis* en la articulación de la ontología fundamental”, a ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, ed. cit., p. 274. En aquesta part de l'obra, l'autor presenta l'articulació dels tres modes de desvetllament tot aportant les diferències que existeixen entre ells.

La ciència, per a Aristòtil, tracta sobre allò que no pot ser d'una altra manera. Per a un grec, la ciència és una explicació total i tant sols es pot desenvolupar suprimint la contingència. Tanmateix resulta evident, tot i que no és la intenció de la present tesi mostrar aquesta evidència, que aquesta ciència és limitada atès que malgrat ens mostra la necessitat, no ens mostra tota la necessitat de la cosa. Perquè tot el que hi ha en allò que no pot ser d'una altra manera pot ser demostrat. I si la demostració es basa en determinats principis, aquests mateixos principis sobre els quals es basa tampoc es poden obtenir per demostració. Al mateix temps, resulta evident que el privilegi que li ha estat atorgat tradicionalment a l'activitat teòrica, ha marginat la dimensió pràctica de la vida humana en la qual em proposo centrar aquest estudi.

Sotmetent el tacte al grau de coneixement de l'*epistème*, podem afirmar que el terreny del que anomenem tacte pedagògic no és de l'àmbit de la demostració, ans sí del mostrar. En qüestió de tacte no hi ha *epistème*, no hi ha teoria. El tacte pertany al terreny del contingent, al d'allò que sí pot ser d'una altra manera, i aquesta condició - que es fa necessària, tot i que no és suficient - fa que quedi al marge d'aquest grau de coneixement que es correspon a l'*epistème* d'Aristòtil.

## **2.6. La noció de tacte des del *noûs*<sup>136</sup> i des de la *sophía*<sup>137</sup>**

El *noûs*, traduït com a “intel·ligència”, és la intel·lecció, no en el sentit d'acte d'una facultat, sinó en el sentit de mode de saber. És aquest mode de saber pel que aprenem les coses en el seu ser incommutable, tenint en compte que aquest ser és el principi de cada ordre de demostració. Sovint ha estat traduït per “raó”. En aquest sentit, no podem sotmetre el tacte a la raó pel mateix fet que està caracteritzat per la seva contingència, immediatesa i particularitat; no és un acte pur d'intel·lecció.

---

<sup>136</sup> No és intenció d'aquest estudi aprofundir sobre el concepte de *noûs*, tot i que m'ha semblat adient presentar-lo de manera introductòria amb la finalitat d'incloure'l dins del ventall de modalitats de saber que ens presenta Aristòtil. És per aquest motiu que no s'introdueix de manera aprofundida, ans com a simple presentació.

<sup>137</sup> De la mateixa manera que ha succeït amb el *noûs*, tampoc no és propòsit d'aquest estudi aprofundir sobre el concepte de *sophía*. De tota manera, ha semblat adient presentar-lo de manera introductòria amb la finalitat d'incloure'l dins del ventall de modalitats de saber que ens presenta Aristòtil. És per aquest motiu que no s'introdueix de manera aprofundida, sinó com a simple presentació.

Per últim, la *sophía*, traduïda i entesa com a “saviesa”, és el saber integral d’alguna cosa. És la interna unitat del *noûs* i de l’*epistéme* en el saber. El grau de coneixement de la *sophía* ens dóna el saber complert del que és el ser que necessàriament és sempre. D’això se’n deriva que tampoc el tacte pedagògic es pugui situar sota aquest grau de saber. El següent fragment d’Aristòtil ens dóna a entendre que aquells sabers que no es puguin sotmetre a principis, causes i generalitzacions, com és el cas del tacte, no poden ser objecte de *sophía*:

“*La sabiduría es ciencia acerca de ciertos principios y causas*”<sup>138</sup>.

En la concepció aristotèlica la *sophía* correspon a aquell coneixement que compleix les condicions d’universalitat, d’arribar a les coses més difícils de conèixer, de ser més exacte respecte de les causes, de ser escollit per ell mateix i no en funció de cap utilitat i, per últim, d’estar-li subordinats altres sabers i coneixements. A la *Metafísica* es desprèn doncs una concepció de la saviesa com a coneixement del màximament universal, com a coneixement de les causes i els principis primers, i per últim, com a coneixement de la divinitat.

Per tot l’exposat fins ara, podem afirmar que el tacte no pertany al grau de coneixement de la *sophía* pel fet que no és capaç d’ajustar-se a la subordinació de les condicions expressades anteriorment.

Així mateix, arribats a aquest punt, convé atendre que el coneixement no és de caire sumatiu i acumulatiu, sinó quelcom reorganitzatiu que cada persona va construint en funció de la seva *aísthesis*, de l’*empeiría*, de la *tekhné*, de la *phrónesis*, de l’*epistéme* i del *noûs* de cadascun dels aspectes que conformen de manera diferent, i amb un grau de coneixement diferent, el seu ésser.

Per finalitzar, i seguint amb la submissió dels graus de coneixement que planteja Aristòtil, i en relació al tacte pedagògic, em sembla necessari dedicar una part més important d’aquesta recerca a la relació, ja anteriorment introduïda, entre el tacte

---

<sup>138</sup> ARISTÒTIL, *Metafísica*, ed. cit., 982a.

pedagògic i la idea aristotèlica de *phrónesis*. Per a l'aprofundiment sobre la *phrónesis*, que traduirem pel terme *prudència*, aniré fent contínues referències al text de l'*Ètica a Nicòmac*<sup>139</sup>, triat com a text de referència per endinsar-me en aquesta part de la recerca. Voldria aclarir que en aquesta tesi he optat pel text aristotèlic de l'*Ètica a Nicòmac*, concretament aquelles parts de l'obra que parlen de la *phrónesis*, per la proximitat que penso que té amb la idea contemporània de tacte que avui en dia ve representada pel pedagog holandès Max van Manen, malgrat entre les seves principals referències no s'apreciï de manera explícita aquesta obra d'Aristòtil, tret del moment en què empra les nocions aristotèliques de *pedagogia* i *virtut* en un dels seus articles<sup>140</sup>. Tant és així que, realitzant una anàlisi de la principal obra de l'autor referent al tacte pedagògic, obra titulada *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*<sup>141</sup>, ens trobem que cap de les obres d'Aristòtil no forma part de la bibliografia d'aquesta l'obra del pedagog holandès, i que el filòsof grec tant sols hi és anomenat per definir la pedagogia com un "bé" o una "virtut"<sup>142</sup>. A la seva obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, Van Manen referencia la *Poètica* d'Aristòtil per relacionar l'èpica poètica del grec amb la narració anecdòtica<sup>143</sup>, i ja en el glossari de l'obra, per definir els termes de *ciències humanes*, *essència*, i *món de la vida*<sup>144</sup>. Això ens mostra com el filòsof grec apareix de manera molt poc significativa entre els referents filosòfics explícits del pensament del pedagog d'origen holandès. Tanmateix, l'opció per l'obra del filòsof grec en aquest estudi, també ve donada pels fonaments teòrics que aporta per poder entendre la idea actual de tacte sobre la que pretenc aprofundir. Així, en el següent apartat de la recerca, faig una breu introducció al terme *phrónesis* emprat en diferents obres aristotèliques per finalment acabar centrant-me en la *phrónesis* de l'*Ètica Nicomàquea*.

---

<sup>139</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomàquea*, ed. cit.

<sup>140</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", *Curriculum Inquiry*, Toronto, OISE/John Wiley, vol 4, nº 2, 1994, p. 18 i 22.

<sup>141</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>143</sup> VAN MANEN, M., *Investigación Educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea-Books, 2003, p. 135.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 192, 193 i 199 consecutivament.

Abans de cloure aquest punt, vull esmentar que resulta prudent dir que l'anàlisi del fenomen de la veritat posa de manifest que la *theoría* representa tant sols una de les diverses possibilitats i modalitats en què l'ésser humà aprèn. Aristòtil ofereix un tractament alternatiu molt ric que parteix de les relacions quotidianes de l'ésser humà en les que normalment ens trobem en el món. L'exposició que el pensador grec fa de les virtuts intel·lectuals a l'*Ètica a Nicòmac*, ofereix un ventall de comportaments de la vida humana que fan del pensament ètic d'Aristòtil una filosofia fenomenològicament consistent i amb uns ingredients idonis per a una anàlisi aprofundida sobre les bases teòriques del tacte. Hem pogut copsar com s'analitzen els cinc modes com, segons Aristòtil, l'ànima humana posseeix la veritat: "*l'art, la ciència, la prudència, la saviesa i l'intel·lecte*"<sup>145</sup>. La realització d'un examen sistemàtic dels tres modes fonamentals de desvetllament de l'ànima: *theoría*, *poíesis* i *praxis* i les seves respectives formes de coneixement: *epistéme*, *tekhné* i *phrónesis*, ens fa veure que a cada mode de desvetllament li correspon una forma de coneixement i de comportament que es pot reproduir segons el quadre<sup>146</sup> que es presenta a continuació i que introdueix la correspondència entre els modes de desvetllament i les formes de coneixement, el tipus de saber i les formes de comportament de l'ésser humà.

MODES DE DESVETLLAMENT	FORMES DE CONEIXEMENT	TIPUS DE SABER	FORMES DE COMPORTAMENT
<i>theoría</i>	<i>epistéme</i>	teòric	Observació Descripció
<i>poíesis</i>	<i>tekhné</i>	tècnico- instrumental	Fabricació Producció
<i>praxis</i>	<i>phrónesis</i>	pràctico-moral	Cura Tacte

Figura 2: Correspondència dels modes de desvetllament amb les formes de coneixement, el tipus de saber i les formes de comportament de l'ésser humà.

<sup>145</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., 2007, 3, 1139b15-17.

<sup>146</sup> Elaboració pròpia a partir de la interpretació de les modalitats aristotèliques i de les aportacions de ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulació temàtica y metodològica de su obra temprana*, ed. cit.

De la mateixa manera, tal i com ja he explicat, cadascun d'aquests modes de desvetllament es distingeix per fites i modes de ser diferents.

Com a cloenda d'aquest apartat, em sembla molt interessant incloure una síntesi esquemàtica que resumeix de manera clara i contundent les principals característiques de la *theoría*, la *praxis* i la *poíesis* en base a la seva definició, fita, mode de ser, objecte i tipus de saber<sup>147</sup>. És a partir de les consideracions que s'han emprès en els apartats anteriors que iniciarem el desenvolupament del saber de la *praxis* com a acció guiada per la *phrónesis* en relació al concepte de *tacte*.

---

<sup>147</sup> Realitzat a partir del quadre elaborat a ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, ed. cit., p. 278.

TIPUS D'ACTIVITAT	DEFINICIÓ	FITA	MODE DE SER	OBJECTE	TIPUS DE SABER
<i>THEORÍA</i>	Coneixement fruit de l'observació amb la intenció d'aprehendre abstractament el ser dels "ens".	Contemplació de la veritat.	- Necessari - Universal - Possibilitat d'ensenyament/aprenentatge	Idees immutables i eternes.	Saber absolut
<i>POÍESIS</i>	Activitat productiva adreçada a la fabricació d'artefactes i eines instrumentalment a la nostra disposició que compleixen certes formes de servei.	Producció d'objectes útils per a la satisfacció de les necessitats humanes.	- Contingent - Aplicació de regles de fabricació - Possibilitat d'ensenyament/aprenentatge	Millora i reemplaçabilitat d'eines i artefactes.	Saber tècnic-instrumental
<i>PRAXIS</i>	Acció que orienta en les situacions concretes i reals de la vida a l'èxit de l'acció humana sota la guia de la prudència, que dicta en cada cas la manera adequada de comportar-se.	Èxit de l'acció humana.	- Contingent - Particular - Impossibilitat d'ensenyament i de transmissió - Possibilitat d'aprenentatge - Coneixement	Vida humana i les seves circumstàncies constantment canviants.	Saber situacional

Figura 3: Principals característiques de la *theoría*, la *praxis* i la *poíesis*.

Aquesta distinció entre *praxis* i *poïesis*, que també veurem més endavant, acompleteix un rol decisiu en l'articulació de la idea de *tacte*. La *poïesis* és l'activitat orientada vers la producció d'artefactes i definida per la univocitat d'un pla prèviament dissenyat: quin material emprar i de quina manera imprimir-lo, a quin ús està dirigit, etc. La *praxis*, en canvi, s'inscriu en una esfera de relacions socials preexistents caracteritzada per l'ambigüitat i la imprevisibilitat de les accions humanes. Però és precisament en aquesta ambigüitat, en la que l'ésser humà es fa fràgil, on s'obre un espai de llibertat i d'autodeterminació en el qual el tacte s'hi pot fer present.



### 3.- DE LA *PHRÓNESIS* AL TACTE

---

---

#### 3.1. Aproximació a la noció de *phrónesis*

##### 3.1.1. La *phrónesis* aristotèlica

Aristòtil utilitza el terme *phrónesis* en diversos passatges de la seva obra per tal de designar, oposadament a l'opinió i a la sensació que són sempre canviants, el ser immutable i el saber immutable. El filòsof francès Pierre Aubenque<sup>148</sup>, en la seva obra *La prudència en Aristóteles*<sup>149</sup>, proposa un recorregut per l'obra aristotèlica de la mà de la prudència que resulta del tot interessant per a iniciar aquesta part del capítol de la recerca que presento. Atès que no és objecte de la present tesi abordar les diferents obres d'Aristòtil en relació a la *phrónesis*, m'he permès prendre en consideració les aportacions que fa Aubenque al respecte.

Així, explica que al llibre M de la *Metafísica*, per salvar el saber de la *phrónesis*, Plató va admetre la teoria de les Idees. Havent, doncs, reconegut Plató amb Heràclit que allò sensible està en perpetu moviment, cal admetre coses diferents de les sensibles si el que es vol és que hi hagi ciència i saber d'alguna cosa<sup>150</sup>. A la *Metafísica* s'atribueix una prudència d'estil intel·lectualista, és a dir, que insisteix en el caràcter intel·lectual d'aquesta virtut.

---

<sup>148</sup> Pierre Aubenque és un destacat filòsof francès expert en Aristòtil i que, entre les seves diverses obres desenvolupa el pensament aristotèlic i kantià aprofundint el saber de la prudència. És per aquest motiu que ha semblat adient prendre com a base d'aquesta part de la tesi les aportacions que el filòsof francès fa sobre la concepció aristotèlica de la *phrónesis*. L'estudi que fa de la prudència en Kant no ha estat tingut en compte per a la realització d'aquesta tesi, amb la finalitat d'evitar perdre el fil aristotèlic que la condueix.

<sup>149</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*

<sup>150</sup> ARISTÒTIL. *Metafísica*, ed. cit., M, 4, 1078b15, citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 15.

Al *De Coelo*<sup>151</sup>, explica que Aristòtil lloa dels eleates<sup>152</sup>, que negaven el canvi i l'equilibri entre contraris, el fet d'haver estat els primers en descobrir la veritat que sense l'existència de naturaleses immòbils no hi pot haver coneixements o saber.

A la *Física*, ens explica que Aristòtil diu que no és per gènesi, sinó per “*reposo y detención*” que l'entendiment “*conoce y sabe*”, i que “*es por retorno del alma a la paz después de la agitación que le es natural que un sujeto se haga sabio y conocedor*”<sup>153</sup>; reprement així la tesi de la incompatibilitat del saber i del moviment.

Hi ha una quarta obra on Aubenque diu que Aristòtil ens parla de la prudència: els *Tòpics*<sup>154</sup>, escrits on aprofundeix sobre els recursos sil·logístics per afrontar dificultats, i en els quals el filòsof es val de l'associació de paraules anàlogues per fer veure la utilitat que tenen els exercicis dialèctics per al coneixement i el saber filosòfic.

P. Aubenque destaca que, en tots aquests textos d'Aristòtil, la *phrónesis* designa un saber conforme a l'ideal platònic de la saviesa, que segons el filòsof francès no es diferencia en res del que Aristòtil descriu de manera àmplia a l'inici de la *Metafísica*, sota un altre nom: *sophía*. Aquesta idea no ha estat considerada en l'apartat anterior i no entrarem a debatre la tesi d'Aubenque, entre molts motius perquè no és objecte d'aquesta part de la tesi entrar en la discussió d'aquest aspecte ans aclarir la relació de la *phrónesis* aristotèlica amb el que anomenem “tacte”. Així, convé aclarir que al llarg de tota la recerca anirem establint sinèrgies amb el terme de la *phrónesis* aristotèlica, i concretament amb la *phrónesis* que Aristòtil ens presenta a l'obra de l'*Ètica a Nicòmac* que és la que ha estat triada per ser la que millor s'aproxima al significat de *tacte*. Tot i que acceptem l'aportació que fa P. Aubenque sobre el paral·lelisme existent entre la *sophía* de la *Metafísica* i la *phrónesis* de l'*Ètica a Nicòmac*, no ens detindrem en aprofundir en aquesta anàlisi, malgrat, en part, justifica la nostra decisió i opció pel text de l'*Ètica a Nicòmac*. En el seu cas, tal aventura ens portaria a endinsar-nos en una

---

<sup>151</sup> ARISTÒTIL, *De Coelo*, III, 298b 23, citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 15.

<sup>152</sup> Escola filosòfica que s'oposa al pensament d'Heràclit i dels jònics no admetent el canvi ni l'equilibri entre contraris. Parmènides n'és un dels seus màxims representants.

<sup>153</sup> ARISTÒTIL, *Física*, VII, 3, 247b 11, 18 citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 16.

<sup>154</sup> ARISTÒTIL, *Tòpics*, VIII, 14, 163b 9 citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 16.

anàlisi de l'evolució del significat del terme *phrónesis* en les diferents obres del filòsof grec, cerca d'abast suficient en ella mateixa per una altra tesi.

Estem, doncs, en disposició d'afirmar que a l'*Ètica a Nicòmac* la mateixa paraula *phrónesis* designa una realitat completament diferent a l'esmentada amb anterioritat. Ja no es tracta d'una ciència, sinó d'una "virtut". Aquesta virtut és una virtut *dianoètica*, i dins de la *diànoia*, no és ni tant sols la virtut del sublim. Així, Aristòtil introdueix una subdivisió a la part racional de l'ànima: d'una banda considerem les coses que no poden ser d'altra manera i, de l'altra, les coses contingents, les que poden ser d'una altra manera que no són. La primera l'anomena científica, la que no pot ser d'una altra manera, i a la segona l'anomena calculadora o opinadora, la contingent. La *phrónesis* designa la virtut de la part calculadora o opinadora de l'ànima, la *phrónesis* tracta del contingent<sup>155</sup>, és variable segons els individus i circumstàncies<sup>156</sup>. Aquests són, tal i com anirem desenvolupant al llarg de la tesi, elements fonamentals per a entendre i situar la noció de *phrónesis*.

Resulta també del nostre interès considerar que la *phrónesis* li deu al seu caràcter humà, potser excessivament humà, el fet d'arribar a un rang que ja no és el primer, pel fet que l'home no és el més excel·lent que hi ha a l'Univers. Així mateix, la idea de la prudència es declara com a saber del particular i de la variabilitat indefinida de les circumstàncies sobre les quals s'ha d'exercir l'acció. Val a dir que, segons P. Aubenque, la tradició ha projectat dues vessants de la prudència: d'una banda, l'estil intel·lectualista de la *Metafísica* i, de l'altra, orientant-la cap a un empirisme sense principis que la condemna a ser una espècie d'aptitud que porta cap a l'acció. De la mateixa manera, adverteix que es confia en la prudència per realitzar la "junta", per "farcir els buits", per fer d'intermediari obligat entre el fi i els mitjans, entre les intencions morals i les accions morals. D'aquesta manera, segons l'autor, es podria considerar que la *phrónesis* és el fonament intel·lectual de la moral d'Aristòtil, cosa que no entrarem a debatre per allunyar-se de la trajectòria de la nostra recerca.

---

<sup>155</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomàquea*, ed. cit., VI, 5, 1140b 27; 6, 1140b 36; 8, 1141b 11.

<sup>156</sup> *Ibid.*, VI, 7, 1141a 25.

Certament, l'ètica aristotèlica és, sobretot, una ètica de la virtut i una ètica que parteix de l'opinió que afirma que els bens més preuats són aquells que provenen de l'ànima: les virtuts, o millor encara, les accions que brollen de les virtuts. Aristotèlicament parlant, les virtuts són qualitats permanents de l'ànima humana que tendeixen a manifestar-se en conductes excel·lents i que s'aconsegueixen mitjançant l'hàbit, adquirint així un caràcter permanent i dinàmic. Segons el sistema aristotèlic, hi ha dues classes de virtuts: les intel·lectuals o dianoètiques, com són els sabers tècnics, la saviesa, la prudència i l'intel·lecte; i les virtuts ètiques o morals o del caràcter, com la valentia, la templança, la liberalitat, la justícia. Pel que fa a les virtuts intel·lectuals, d'entre elles destaca la *phrónesis*, terme que, tal i com ja hem esmentat, es pot traduir per "prudència" o "saviesa pràctica" i que és aquella virtut en la qual la persona, havent moderat els seus sentiments i desitjos, i defugint tant de l'excés com del defecte, és capaç de discernir quina és l'acció apropiada en cada cas, valorant el context i les circumstàncies. Podem considerar, doncs, que la prudència és una virtut intel·lectual que completa sempre la virtut moral i que s'adquireix amb la pràctica. Aristòtil la defineix com "*hábito racional verdadero y práctico respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*"<sup>157</sup>. Podem afirmar, doncs, que a l'ètica aristotèlica les virtuts del caràcter no consisteixen en el coneixement en el sentit d'un saber cognitiu. Al contrari, la virtut és un hàbit, una disposició, una inclinació constant de la voluntat. D'aquesta manera, Aristòtil no persegueix una metafísica de la moralitat, ans una anàlisi de la *praxis* humana tal i com es presenta a la realitat. El fragment que presento a continuació resulta il·lustratiu de la idea que intento plasmar:

"... con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla ..." <sup>158</sup>.

D'aquesta idea se'n derivarà, tal i com anirem desgranant més endavant, la necessitat de saber triar bé i la responsabilitat moral; i d'aquí la importància, en el problema, de la justícia i de l'amistat entre amics, familiars i ciutadans.

---

<sup>157</sup> *Ibid.*, 1140b 4-6.

<sup>158</sup> *Ibid.*, 1179b 1-3.

Tal i com vinc subratllant, l'obra d'Aristòtil triada com a text de referència per al treball d'aquesta tesi ha estat des del primer moment la de l'*Ètica a Nicòmac* pel fet que és la que més s'aproxima a la idea actual de *tacte pedagògic*, tenint com a referència el significat abastament acceptat i darrerament tan emprat en contextos educatius. A tall d'exemple, avanço que Max van Manen, considerat autor de referència i pioner contemporani de l'encunyament del terme "tacte" en l'àmbit de la pedagogia i que esdevé concepte central en la tesi que presento, entén que el tacte és la capacitat per a l'acció immediata, conscient, emocional i receptiva en una situació concreta<sup>159</sup>. Aquesta noció de tacte la trobem íntimament relacionada amb la idea de *phrónesis* que Aristòtil va desenvolupant al llarg de l'obra de l'*Ètica a Nicòmac* i que va molt més enllà i, en alguns aspectes es diferencia, de la que trobem en altres textos del mateix autor. Tanmateix he volgut realitzar una introducció al terme des de la submissió als diferents graus de coneixement que presenta també a la *Metafísica*, no tant amb la idea d'aprofundir en aquest text ans amb la idea d'oferir una mirada àmplia que m'ajudi a poder delimitar i situar el significat de la *phrónesis*, per després poder fer les aproximacions a la idea de tacte.

Ens podríem preguntar, i queda pendent segons Pierre Aubenque, el saber si per Aristòtil és possible un coneixement del singular i si aquest buit del que parlàvem es pot farcir d'alguna manera que no sigui per una decisió que la intel·ligència no acaba d'il·luminar del tot. En aquesta interpretació que fa el filòsof francès de la prudència, cal subratllar que, tal i com hem fet esment anteriorment, l'objecte propi de la prudència és el "contingent", és a dir, allò que cap saber arribarà mai a penetrar i, sobretot, a preveure. Aquest autor també considera que Aristòtil hauria posat molta cura en oposar prudència i saviesa. Aquesta última, en ser teòrica, no ens és de cap ajut per a l'acció moral.

Alguns dels intèrprets<sup>160</sup> moderns insisteixen a contraposar universal i particular; teoria i pràctica; i per últim, ciència i prudència, depenent aquesta darrera d'un empirisme – que no d'una deducció - orientat pel particular. R. A. Gauthier ha reaccionat front a

---

<sup>159</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit.

<sup>160</sup> Pierre Aubenque es refereix a Walter, J; Zeller i Jaeger a Alemanya, Robin a França i a Ross a Anglaterra. AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 38.

aquestes postures mantenint que si la prudència és un coneixement especial requerit pel seu caràcter pràctic, no per això és menys un coneixement. En tant que pràctica, inclou el desig i la virtut, i en tant que intel·lectual, és la determinació del fi i no tant sols dels mitjans: l'elecció dels mitjans és tant sols un dels moments, el de l'eficàcia que és alhora teòrica i pràctica.

### 3.1.2. Les traduccions del terme *phrónesis* : saviesa o prudència.

Considero important tornar a subratllar que la noció de *phrónesis* que fem al llarg de la recerca respon a la idea de *phrónesis* de l'Aristòtil de l'*Ètica a Nicòmac* i que, per bé que presentem aportacions que han fet alguns autors amb l'intent de traduir el terme per "saviesa" enlloc de per "prudència", nosaltres hem optat per mantenir la traducció històrica de "prudència" tot tenint en compte els elements de "saviesa" que hi queden incorporats.

R. A. Gauthier tradueix el terme *phrónesis* per "saviesa" volent posar de manifest que la noció moderna de prudència és incapaç de traduir les implicacions intel·lectuals que conserva la *phrónesis* en Aristòtil. També critica a Aristòtil d'un cert empirisme moral que consistiria a conferir a la virtut i al desig la determinació del fi, reemplaçant d'aquesta manera el coneixement per la inclinació de la virtut. Tanmateix, en la recerca que ens ocupa, més que discutir sobre l'intel·lectualisme o l'empirisme d'Aristòtil, ens hauríem de preguntar per què Aristòtil fa dependre la virtut del saber i, si això és així, de quin tipus de saber la faria dependre. Però alhora, no podem parlar de la prudència sense preguntar-nos per què l'home ha de ser prudent abans que savi o virtuós.

No obstant això, Aristòtil no sacrifica la saviesa a la prudència, "*la prudencia no es soberana de la sabiduría ... sino que ve cómo producirla*"<sup>161</sup>, i sembla veure en elles dues virtuts que es complementen i de les quals no dubta que puguin coexistir en la mateixa persona.

---

<sup>161</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., 1145a 6.

Convé també destacar que hi ha altres traduccions al terme, com la de Gauthier<sup>162</sup> que tradueix *phrónesis* per *saviesa* i no per prudència, condemnant aquesta darrera traducció. Sense voler entrar en aquest debat que, d'altra banda, no és objecte d'aquesta tesi, convé observar que nosaltres hem optat per mantenir la traducció de *phrónesis* per *prudència*.

Aristòtil reconeix l'art, la ciència i també l'existència d'un altre tipus de coneixement que anomena "opinió", fent de la prudència la virtut de la "part opinadora" de l'ànima. Així, tal i com ja hem esmentat amb anterioritat, el prudent pot tenir prudència privada com a coneixement d'allò que és bo per a ell; i/o prudència política com a coneixement d'allò que és bo per als homes en general. Així, al prudent no se'l pot considerar com un empíric que viu al dia sense principis ni sense perspectives. El prudent és un home de mirada àmplia i capaç de veure una totalitat concreta.

En el mateix capítol VI de l'*Ètica a Nicòmac*, Aristòtil insisteix a oposar la prudència a la ciència i a la intuïció dels intel·ligibles, subratllant el coneixement del particular per bé que reconeixent el coneixement de l'universal que no li pot ser discutit.

*"Tampoco la prudencia está sólo limitada a lo universal, sino que debe conocer también lo particular ..."*<sup>163</sup>

Aquest "*también*" es refereix a que, "a més a més" del coneixement de l'universal, hi ha d'haver el coneixement del particular. Tenint en compte tot el que ha estat posat en joc fins ara, m'inclino a la tradició venerable d'acceptar la traducció de *phrónesis* per prudència, tot mantenint, però, alguns aspectes de la saviesa que necessàriament veurem que aniran de la mà de la prudència.

D'entrada, considero que la prudència és el saber singular més ric en disponibilitat que no pas en contingut, més enriquidor pel subjecte que no pas ric en objectes clarament definibles, l'adquisició de la qual no tant sols suposa unes qualitats naturals, sinó les

---

<sup>162</sup> Per veure els arguments de Gauthier i els contraarguments d'Aubenque al voltant de la traducció del terme *phrónesis*, podem adreçar-nos a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, i a GAUTHIER, R.A., *La morale d'Aristote*, Paris, PUF, 1958.

<sup>163</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., VI, 7, 1141b 14 ss.

virtuts morals que tindrà la missió de guiar. Aristòtil concep d'una manera, que podríem anomenar cíclica, la possibilitat del virtuós, sempre i quan aquest sigui prudent, i la del prudent, sempre i quan aquest tingui virtut moral. No hi ha prudència sense virtut moral i no hi ha virtut moral sense prudència.

Malgrat l'etimologia del terme *phrónesis* ens porta a traduir-lo per prudència, en aquesta tesi em proposo interpretar el terme obrint la possibilitat a un diàleg hermenèutic de sentit i significat vers la noció de *tacte*. És des de la juxtaposició de significat entre la noció de *phrónesis* presentada a l'*Ètica Nicomaquea* aristotèlica i la noció de *tacte* que descabdello en aquesta tesi, que proposo una interpretació del *tacte* des de l'òptica de la prudència. Des de l'anàlisi que aniré desenvolupant al llarg d'aquesta part de la recerca, l'aproximació íntima de significats farà evident la possibilitat de la proposta.

### **3.2. *Phrónesis*: producció o acció.**

*“Un hombre es prudente no sólo por saber sino por ser capaz de obrar”*<sup>164</sup>.

Arribats a aquest punt em sembla del tot oportú aprofundir sobre “l'obrar” de la prudència, per la qual cosa em proposo començar per distingir la “producció” de “l'acció”.

La *poíesis* es caracteritza pel fet de tractar-se d'una producció, d'una fabricació, d'una activitat que finalitza en el mateix moment que assoleix el seu objectiu. Aquest objectiu, que és alhora fi, exigeix posar en joc un conjunt de mitjans tècnics, capacitats, sabers, competències, habilitats que generen uns resultats que resulten objectivables i definitius, independents de l'autor que els ha assolit; i que un cop assolits ja no cal tornar a tocar. La *poíesis* és una activitat.

---

<sup>164</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomaquea*, ed. cit., 1152a 12.



La *praxis*, en canvi, és una acció que no té cap altra finalitat que no sigui ella mateixa. En la *praxis* no hi ha fabricació, no hi ha objecte a fabricar, no hi ha, per tant, cap representació anticipada que ens digui de forma tancada com ha de ser l'acció, com cal realitzar l'elaboració. L'acció guiada per la *praxis* és una acció en continuïtat, una acció que mai no es pot donar per acabada pel fet que no comporta cap altra finalitat que ella mateixa, cap finalitat, fora de la mateixa acció, que hagi estat definida amb antelació. Essent així, actuar i produir és, d'alguna manera, inserir-se en l'ordre del món per modificar-lo, per tant, comporta entendre que el món suposa incompleció, indeterminació i possibilitat de canvi. Així, l'objecte de l'acció com el de la producció pertanyen al domini del contingent, al domini d'allò que pot ser d'altra manera, i aquest és el comú entre l'acció i la producció, entre la *praxis* i la *poïesis*. Ara bé, si la disposició a produir acompanyada de regla es denomina *tekhné*, art; la disposició a actuar acompanyada de regla es denomina *phrónesis*, prudència.

Tenint en compte això, també convé destacar que en el camp educatiu, tant si sóc ensenyant com educador, tutor, pare,... , sigui quina sigui la circumstància, sempre haig d'afrontar la realitat de trobar-me cara a cara amb l'"altre" i transmetre-li allò que considero necessari per la seva supervivència o per al seu desenvolupament. I d'aquest "algú" l'educador en vol "fer" "quelcom", tenint alhora present que la seva llibertat escaparà sempre a la meua voluntat. La tasca de l'educador porta intrínsec el desig de "fer" "quelcom" "d'algú", altrament l'educació mateixa perdria el seu sentit. Però aquí la qüestió a reflexionar és una altra: com entenem aquest "fer", aquest "quelcom" i aquest "algú" en el nucli de l'educació. En paraules de Philippe Meirieu<sup>165</sup>, ens podríem preguntar si és possible ser educador sense ser un Frankenstein, més ben dit, sense ser un doctor Victor Frankenstein, aquell mite que esdevé l'interrogant fonamental de qualsevol pedagog i educador que es replanteja un i altre cop el "com fer". El doctor Frankenstein, com bé sabem, "fabrica" un home, però aquest "fer" li resulta tan aterrador que l'acaba abandonant, convertint-lo així en un autèntic monstre per als altres i també per a ell mateix. És el màxim exponent d'irresponsabilitat, el portar un home enmig del món i pensar que pot deixar-lo abandonat, sense acompanyar-lo en el seu caminar pel món. Victor Frankenstein considera que la seva feina ha acabat quan ha acabat de "fer", de "fabricar" el cos; en ell la projecció i la prolongació de la persona no

---

<sup>165</sup> MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 2001.

s'hi contemplen. Es tracta, doncs, d'un acte "poiètic", pura *poïesis*. Imbert<sup>166</sup> aprofundeix abastament en la concepció educativa des de la *praxis* i des de la *poïesis*, mostrant com és d'important aquesta oposició per entendre i dur a terme qualsevol acció que vulguem esdevenir educativa. L'autor, explica que, en la *poïesis*, la fabricació, el "fer", finalitza quan assoleix el seu objectiu i aquest objecte, que és alhora fi, demana que entrin en joc determinats medis tècnics, determinats sabers i determinats "saber fer", competències i capacitats que generin resultats que puguin ser definitius, acabats, objectivables, independents del seu autor, el qual ja no tornarà a "tocar" el "producte" o l'"objecte fabricat".

A aquesta qüestió hi podríem afegir la pregunta de si és possible fer homes lliures, perquè si els "fem" - de la mateixa manera que el que Ovidi ens narra el mite de Pigmalíon a *Les Metamorfosis* -, no seran lliures; i si són realment lliures, aquests es resistiran i potser escaparan a la voluntat de fabricació del seu educador. I aquesta resistència és un signe de que allà hi ha algú. L'educador vol "fer l'altre", aquesta és la seva fita principal i el motiu del seu ser educador; vol, en certa manera, el poder sobre l'altre i, no tenint-ne prou amb això, també vol la llibertat de l'altre d'adherir-se al seu poder. Perquè sense aquesta llibertat, l'educador tampoc se sentiria satisfet malgrat assolís la fita de "fer l'altre". I en aquest "fer l'altre", l'educador - ja sigui pare, mestre, professor,...- pren decisions per l'altre i en el lloc de l'altre per al seu bé, i considerant que si "l'altre" pogués prendre tot sol aquestes decisions voldria dir que la seva educació hauria finalitzat, ja estaria complerta.

Avui en dia, i més que mai, aquesta és una de les qüestions fonamentals que ens hem de plantejar en el camp educatiu i que, per la seva importància, ens retorna de manera pendular. Ens trobem davant d'una realitat educativa que pretén controlar el millor possible els processos educatius i actuar sobre les persones a educar -dites subjectes- d'una manera coherent, concertada, sistemàtica, operativa i objectiva, amb vista sempre, al seu bé màxim. Som també ben conscients que no podem deixar la tasca educativa a l'atzar per la importància que sabem que aquesta té en les persones i en el desenvolupament de les comunitats que les acullen.

---

<sup>166</sup> IMBERT, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

Quan l'educació es redueix a *poïesis*, la persona es redueix automàticament a cosa i es preveu, fins i tot abans d'educar-la, el que haurà de ser, en el que haurà d'anar-se mudant, el producte final en el qual es convertirà i la manera com es podrà verificar si finalment s'han assolit els resultats de producció esperats d'antuvi: és l'educació tecnocràtica<sup>167</sup>, convençuda que la tècnica pot resoldre els problemes, l'educació que parteix de l'abolició dels imprevistos i el control sobre les accions, que redueix la realitat a allò que és observable i mesurable, que parteix de la base impositiva de les opcions tècniques sense cap mena de discussió, i per últim, que fa de l'eficàcia tècnica el valor suprem. Sota aquestes premisses d'índole tecnocràtica, l'educació queda reduïda a *poïesis*; l'acció finalitza amb la fabricació. L'actuar queda substituït pel “fer”. I tot està dit.

“ *Et pourtant, quand tout est dit, on se rend compte qu'on a peut-être omis l'essentiel*”<sup>168</sup>

Quan l'educació esdevé una aventura no previsible que ningú no pot programar, l'educació s'aixopluga en la *praxis* i des d'ella una persona introdueix una altra persona en el món i l'ajuda a construir la seva diferència. D'aquesta manera, la finalitat de l'educació és la introducció – que no modelatge - i acompanyament i ajut – que no fabricació -, a la persona en el coneixement del món de la mà dels seus predecessors. Essent així, l'educació és un moviment, un acompanyament, una “acció” mai no acabada que consisteix en fer un lloc a aquell que arriba i oferir-li – que no imposar-li - els mitjans per poder ocupar aquest lloc. I aquesta impredecibilitat que és en ella mateixa constitutiva de la *praxis* pedagògica ha de quedar integrada en el nucli d'aquesta acció que posa la llibertat de l'altre en el centre de les seves preocupacions i d'aquesta manera no es pot atendre al paradigma de la prova i la certesa científica. En el nostre cas, es tractarà de generar discursos que ajudin a accedir a la comprensió de la pràctica tenint present que la trobada educativa és irreductiblement singular, la qual cosa no permet la constitució de cap mena de sistema on es puguin inscriure activitats d'un camp teòric de certes científiques.

---

<sup>167</sup> Per analitzar de manera més aprofundida els postulats de l'educació tecnocràtica podem referir-nos a l'obra de REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, en la que l'autor aprofundeix sobre les bases d'aquest plantejament.

<sup>168</sup> REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

Així, en el marc del que estem desenvolupant, la prudència serà la virtut dels homes obligats a deliberar en un món obscur i difícil, la incompleció del qual és una invitació a la seva llibertat. Aquesta disposició a l'acció és el que denominem prudència. La prudència, tornant a les paraules del mateix Aristòtil, és una “*disposición a escoger y actuar concerniente a lo que está en nuestro poder hacer o no hacer*”<sup>169</sup>. Segons aquestes paraules, entenc que disposició, elecció, acció i oportunitat són aspectes d'especial rellevància que cal prendre en consideració per al desenvolupament de la recerca que teniu a les mans.

En l'obra de l'*Ètica a Nicòmac*, el filòsof grec defineix la *phrónesis* com “*disposición práctica acompañada de regla verdadera concerniente a lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>170</sup>, en una altra traducció la trobem com a “*modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>171</sup>. Pel que ara ens ocupa en relació a la prudència, podem apreciar que en qualsevol de les definicions i aproximacions que fa Aristòtil a la *phrónesis*, la seva tendència a l'acció hi resulta inherent i permanent. Així com l'art – *tekhné* - tendeix a la producció – *poíesis* -, la prudència – *phrónesis* - tendeix a l'acció – *praxis*-. Un altre aspecte que resulta d'especial interès per poder entendre la prudència és la seva relació amb la deliberació i l'elecció i la contingència. Entenem que, quan Aristòtil ens parla de *regla*, no ho fa en el sentit de rectitud de l'acció, ans en relació a la precisió en el criteri d'aquesta elecció. Tanmateix, l'exactitud del seu domini d'acció centrat en el “Bé” i “Mal” de l'home i no en un “Bé” i un “Mal” en general i absoluts, és un dels elements que distingeix la virtut intel·lectual de la prudència, de la virtut intel·lectual de la saviesa. Al mateix temps, convé considerar que el fi de l'acció és relatiu a les circumstàncies. L'objecte de la voluntat o de l'elecció no és el “Bé” absolut, sinó el bé relatiu a la situació, al moment present, bé que sacrificant al seu torn una part d'aquest “Bé”. Aristòtil s'absté de condemnar d'una manera absoluta a aquell que comet una acció vergonyosa per tal d'evitar un mal major. Per a Aristòtil no hi ha una regla universal que digui que tal acte

---

<sup>169</sup> ARISTÒTIL, *Magna Moralia*, I, 34, 1197a 14, citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 16.

<sup>170</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 1140b 20.

<sup>171</sup> *Ibid.*, VI, 5, 1140b 3.

és intrínsecament dolent. L'acció moral és un cas particular. La moral no resideix tant sols en la voluntat, sinó també en l'acció.

Des d'aquesta perspectiva, emmarquem la *phrónesis* des de la *praxis* com a posició més elevada d'entre les activitats humanes. La filòsofa Hannah Arendt<sup>172</sup> ens presenta l'acció des de la panoràmica de la “labor” i del “treball” fent-ne una clara distinció. Resulta interessant aturar-se un moment per considerar la diferència entre aquests tres tipus d'activitats humanes considerades per Arendt, i que m'ajudaran a penetrar en la concepció de la *phrónesis* com a acció.

L'autora considera que la “labor” produeix tot allò que és necessari per mantenir viu l'organisme humà. Tots els termes que s'hi refereixen, en les seves diferents llengües, tenen connotacions negatives de fatiga, incomoditat i experiències corporals. És una activitat que correspon als processos biològics del cos. L'activitat de la “labor” és indefinidament repetitiva, mai no condueix a un fi mentre dura la vida. Forma part del cicle prescrit per l'organisme i tant sols finalitza quan arriba la mort de l'organisme individual. La “labor” és l'única de les activitats humanes que es mou sota el signe de la necessitat. La “labor”, atrapada en el moviment cíclic del procés biològic està mancada de principi i també de fi; tant sols observa aturades i intermedis, lapses entre el cansament i la regeneració. *L'homo labor* està subjecte a les necessitats vitals.

El “treball”, en canvi, crea el necessari per allotjar el cos humà. L'activitat del treball finalitza quan l'objecte està acabat, quan l'objecte està llest i a punt de ser afegit al món de les coses i dels objectes. L'activitat del treball fabrica una varietat inacabable de coses. El que fabrica són objectes d'ús (no de consum) que en usar-los no desapareixen. Els resultats de la fabricació són la durabilitat i l'objectivitat. La solidesa, en canvi, dependrà de la matèria que es transforma en material. El treball de *l'Homo faber* consisteix en la concreció, i el converteix en amo i senyor de la pròpia naturalesa en la mesura en què destrueix, encara que sigui parcialment, el que li ha estat donat. El final del procés de fabricació finalitza quan el producte està acabat i aquest procés no necessita ser repetit. La repetició, pròpia de l'artesà, procedeix de la necessitat de subsistència de l'artesà, o bé de la demanda del mercat; però en ambdós casos les raons

---

<sup>172</sup> ARENDT, H., *Labor, trabajo, acción. Una conferencia*, dins de ARENDT, H., *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, ICE - UAB, 1995.

són externes a ell mateix. El tret distintiu per excel·lència de l'activitat humana de la fabricació, d'entre els altres tipus d'activitat, és que té un començament definit i un fi determinat. La fabricació no és irreversible. Tot el que ha estat produït es pot destruir. *L'Homo faber* és amo de la naturalesa, amo d'ell mateix i amo dels seus actes; és lliure de produir i de destruir.

L'acció organitza la vida en comú de molts éssers humans. A diferència de la labor i de la fabricació i afinant les categories de començament i fi, malgrat l'acció pugui tenir un començament definit, mai no té un fi predictable. L'acció és irreversible. *L'Homo praxis* depèn dels seus semblants. L'acció és una de les categories de la vida de les persones. Prenent les paraules de Hannah Arendt: “ *La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que le es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso, hacia los que hemos de dirigir ahora nuestra atención*”<sup>173</sup>. I tant sols aquesta acció i aquest discurs es troben en el fet que el significat de viure rau en viure entre els homes, entre aquells que són els meus iguals, els meus semblants. Així, actuar vol dir prendre una iniciativa, posar quelcom en moviment, començar quelcom nou. Tanmateix l'acció la fa algú – el *phronemos* –, l'acció és per essència personal, nominal, singular, va lligada a un “qui”, que és qui l'omple de significat. L'acció no està fabricada i aquesta característica que li és inherent la fa fràgil i sovint presumptament poc fiable. A més a més, com l'acció se situa enmig d'una constel·lació de relacions, les conseqüències a les reaccions són il·limitades pel fet que tot pot ser generador de nous processos igualment impredecibles. Però aquesta impredecibilitat es alhora una promesa de futur en la capacitat d'iniciar quelcom de nou, nou perquè no havia estat iniciat abans. En l'acció mai no sabem, en realitat, el que estem fent: un gest, una paraula, una mirada, un sol acte poden donar un gir a qualsevol situació. A aquesta conjuntura li hem d'afegir que, l'acció, a més a més d'imprevisible, és irreversible. Això vol dir que no tenim cap mena de possibilitat de desfer allò que hem fet, de destruir-ho, d'abatre-ho quan ens adonem que allò que ja ha estat fet no ens agrada, no ho havíem d'haver fet o bé té conseqüències desastroses i inesperades. Davant d'aquestes situacions, no hi ha res a fer, tot ja ha estat fet sense possibilitat de desfer-se. Aquesta característica que anomenarem de “resistència” de l'acció, la

---

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 103.

converteix en molt perillosa malgrat la fragilitat de les conseqüències que hem esmentat amb anterioritat.

Davant d'aquesta situació de dimensions apocalíptiques, la filòsofa alemanya pren una actitud de redempció esperançadora. Considera que la irreversibilitat de l'acció pot tenir la seva alliberació en el perdó, que, lligat al passat, serveix per desfer el que ha estat fet. De la mateixa manera, la impredictibilitat de l'acció es pot remeiar amb la promesa, en la possibilitat de fer promeses o bé de mantenir promeses que permeten la seguretat en un marc fugisser, d'inseguretat i discontinuïtat. Segons Arendt, el perdó ens dóna la possibilitat de tornar a l'acció i la promesa ens procura la identitat per prendre alguna direcció.

Si, tal com hem esmentat en fragments anteriors, la prudència és la “*disposición a escoger y actuar concerniente a lo que está en nuestro poder hacer o no hacer*”, resulta interessant emfasitzar les categories de l'acció així com les de la prudència. En aquest sentit, podem dir que l'acció es caracteritza per: ser circumstancial, la fa sempre una persona, depèn dels semblants, ser irreversible, organitza la vida en comú de molts éssers humans, i perquè, tot i que pot tenir un inici ben definit – com també pot no tenir-lo –, la seva fi sempre és impredictible. Al mateix temps la prudència es caracteritza per la disposició, l'elecció, la deliberació, l'oportunitat, la contingència, el terme mig i el judici. I és des d'aquestes característiques que intentaré establir en la part que segueix d'aquesta tesi, la cosmoantropologia de la prudència com a virtut que guia l'acció del tacte, entenent el tacte com a *praxis* guiada per la *phrónesis*, és a dir, el tacte com a acció guiada per la prudència.

D'aquesta manera, atès que l'estudi de la *phrónesis*, segons Aristòtil, no és teòric, cal examinar el que és relatiu a les accions i com realitzar-les, ja que segons el filòsof grec, les accions són les principals causes de la formació dels diversos modes de ser<sup>174</sup>.

Amb tot, convé observar que l'acció que sigui d'acord amb la *phrónesis* no pot ser una acció qualsevol, ans és una acció que ha de ser de certa manera, perquè no totes les accions estan d'acord amb la prudència. A més a més, aquell que realitza l'acció ha

---

<sup>174</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., 1103b 26.

d'estar en certa disposició en el moment de fer-la i tenir en compte si sap el que fa, sota quin criteri la tria i si la tria per ella mateixa i, per últim, si l'acció es realitza amb fermesa. Aristòtil ens presenta aquestes consideracions com a condicions per tal que puguem dir que una acció és d'acord amb la virtut <sup>175</sup>.

El quadre <sup>176</sup> que es presenta a continuació pretén oferir una visió sintètica dels conceptes clau que s'estan desenvolupant en aquesta part de l'estudi:

<p style="text-align: center;">ACCIÓ <i>praxis</i></p>	<p style="text-align: center;">PRUDÈNCIA <i>phrónesis</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstancial</li> <li>• La fa una persona</li> <li>• Depèn dels semblants</li> <li>• Irreversible</li> <li>• Organitza la vida en comú de molts éssers humans</li> <li>• Pot tenir un començament definit</li> <li>• Fi no predictable / no previsible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposició</li> <li>• Elecció</li> <li>• Deliberació</li> <li>• Oportunitat</li> <li>• Contingència</li> <li>• Terme mig</li> <li>• Judici</li> </ul>

Figura 4: Característiques de la *praxis* i de la *phrónesis*

La lectura de l'*Ètica a Nicòmac* ensenya que la *phrónesis* no és reductible a paràmetres teòrics, sinó relativa a un projecte d'autodeterminació de l'existència de l'ésser humà. Podriem dir que l'ésser humà de la *phrónesis* és un ésser humà molt peculiar que sempre està en joc. És un ésser fàctic que es troba sempre en la situació d'haver de

<sup>175</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., 1105a 25.

<sup>176</sup> Elaboració pròpia a partir d'un extracte de les idees estudiades a l'*Ètica a Nicòmac*.



decidir sobre les possibilitats existencials que té al seu abast, molt particularment, en el sentit pràctic d'optar per les formes i modalitats de la seva pròpia autorrealització. Tal i com ens adverteix Aristòtil, l'ésser humà és l'ésser que ha de deliberar<sup>177</sup> i decidir, i tan sols quan assumeix conscientment aquesta responsabilitat, és quan pot gaudir d'una existència autèntica<sup>178</sup>.

Amb el que he desenvolupat en aquesta part, em resulta especialment suggerent citar la següent afirmació de P. Aubenque: “*El prudente de Aristóteles está más bien en la situación del artista que tiene primero que hacer, para vivir en un mundo en el que pueda ser verdaderamente hombre. La moral de Aristóteles es, si no por vocación, al menos por condición, una moral del hacer, antes de ser y para ser una moral del ser.*”<sup>179</sup>

### **3.3. Cosmoantropologia de la *phrónesis*.**

En aquesta part de la tesi, pretenc presentar la *phrónesis* des d'una perspectiva que enllaça el “món còsmic” amb el “món humà”, posant-la en relació amb el que té de situacional així com el paper que juga la dimensió temporal en aquesta acció humana determinada i concreta. Em proposo, doncs, descabdellar les idees de terme mig, de contingència, d'oportunitat, de judici, d'elecció i de deliberació que formen, des de la perspectiva que engego, la dimensió cosmoantropològica de la *phrónesis* com a disposició de l'home a escollir i actuar en relació amb el que es pot fer o no fer<sup>180</sup>, amb la intenció de poder arribar a la noció de *tacte* com a acció guiada per aquesta *phrónesis*. Inicío, doncs, aquesta part a partir del següent gràfic<sup>181</sup> que pretén il·lustrar i centrar les idees de la que anomeno cosmoantropologia de la *phrónesis* que s'aniran desenvolupant.

---

<sup>177</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 1140a26.

<sup>178</sup> ADRIÁN, J., *Op. Cit.*, p. 285.

<sup>179</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 106.

<sup>180</sup> A la *Magna Moralia*, Aristòtil defineix la prudència com a “disposición a escoger y actuar concerniente a lo que está en nuestro poder hacer o no hacer”. ARISTÒTIL, *Magna Moralia*, ed. cit. I, 34, 1197a 14.

<sup>181</sup> Elaboració pròpia a partir de les idees estudiades.

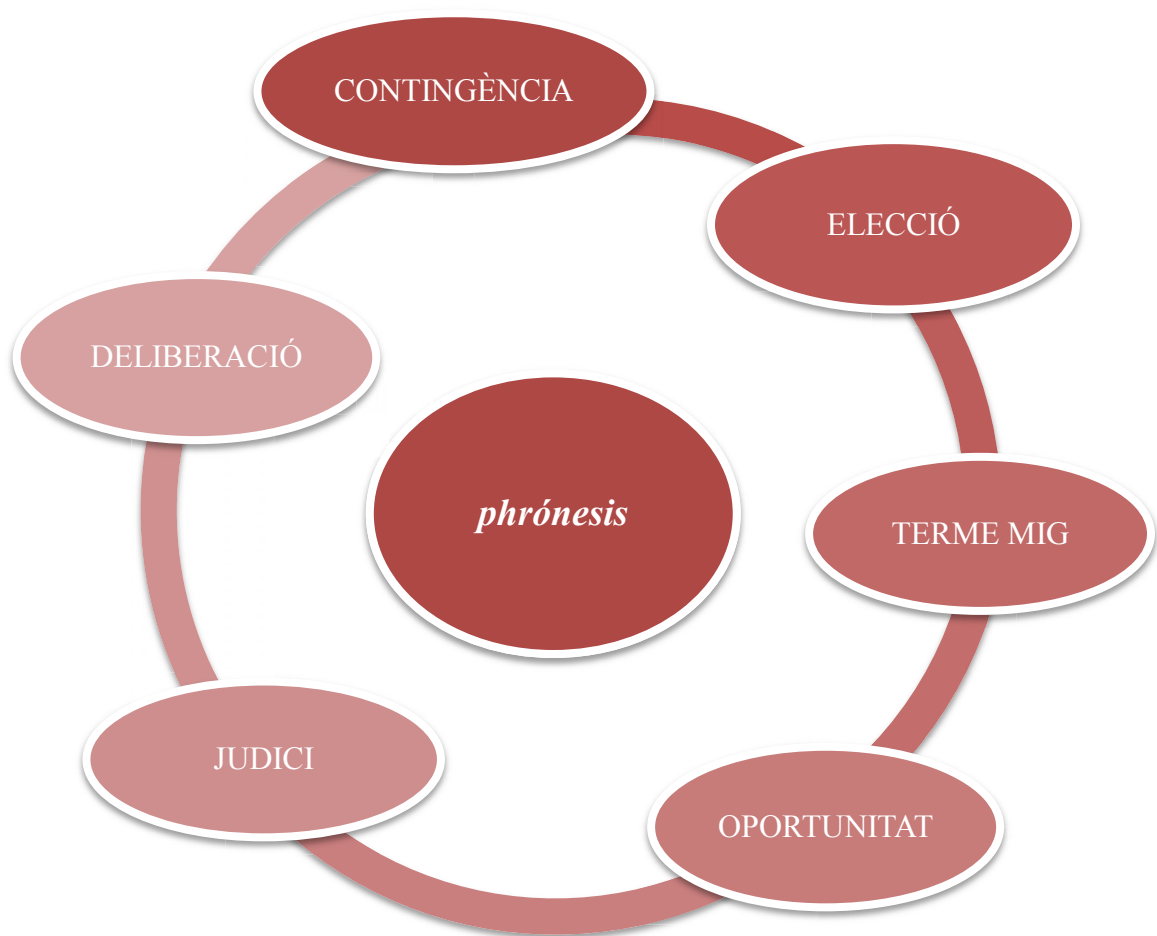


Figura 5: Cosmoantropologia de la *phrónesis*

### 3.3.1. El terme mig

Atès que en la concepció aristotèlica la “moderació” es basa en la separació dels plaers de l'ànima i del cos<sup>182</sup>, m'ha semblat més adient recollir alguns dels aspectes que Aristòtil atribueix al *terme mig* i emplaçar-los com un dels trets característics de la prudència, tenint en compte que quan parlem de terme mig estem parlant, en el nostre cas, de virtut i no de plaer. A l'*Ètica a Nicòmac*, el filòsof defineix el terme mig d'una cosa “*al que dista lo mismo de ambos extremos, y éste es uno y el mismo para todos; y en relación con nosotros, al que ni excede ni se queda corto, y éste no es ni uno ni el*

<sup>182</sup> Aristòtil considera que la moderació és un terme mig respecte dels plaers. ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., 1117b25.

*mismo para todos*”<sup>183</sup>. En el tema que m’ocupa en aquesta tesi, seguirem el fil del terme mig en relació a les accions i no en relació a les passions, tot i tenint en compte que les passions de l’home també poden tenir les tres disposicions: excés, defecte i terme mig. De la mateixa manera, també cal prendre en consideració que el terme mig no s’admet en qualsevol acció, pel fet que algunes accions són dolentes en elles mateixes deixant de banda el seu excés o defecte. En aquest sentit, veurem més endavant la importància que té en aquest punt la deliberació i l’elecció d’aquesta acció. Tenim, per tant, en l’àmbit de la relació personal, l’element de situació mesurada dins d’un context i d’un cas en particular<sup>184</sup> i d’altra banda el terme mig inclou la no possibilitat de repetició. És a dir, que la mesura adient ni és sempre la mateixa independentment de les situacions - ni tant sols en una mateixa situació -, ni - a més a més - es pot repetir amb persones diferents. La disposició es destrueix per l’excés i pel defecte, però es conserva pel terme mig, cosa que cal tenir present també en el cas de l’acció guiada per la *phrónesis*. En aquest sentit podríem dir que una acció guiada per la prudència és en ella mateixa una acció que se situa en el terme mig de les coses i de les situacions, una acció que pertany a l’extrem respecte d’allò que és “millor” i del “bé”. En aquest sentit, també convindrà posar en relleu la irreductibilitat de la personalització i individualització<sup>185</sup> d’aquestes accions, així com la necessitat de la seva contextualització. Això fa de l’acció guiada per la *phrónesis* una acció en continu moviment intern, sempre irrepetible, una acció sempre nova i, per tant, esperançadora.

Resulta també interessant veure com Aristòtil relaciona la prudència amb el terme mig, en el fragment que presento a continuació:

*“Es por tanto la virtud un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente”*<sup>186</sup>

---

<sup>183</sup> *Ibid.*, II, 5, 1106a 29-31.

<sup>184</sup> *Ibid.*, 1107a 29.

<sup>185</sup> “Aquestes coses són individuals i el criteri resideix en la percepció”. *Ibid.*, 1109 23-24.

<sup>186</sup> *Ibid.*, 1106b 36-38.

Si el terme mig pertany a la virtut i l'home prudent tendeix al terme mig, l'acció guiada per la *phronesis* és una acció que tendeix al terme mig evitant i apartant-se del més oposat i dels extrems. També és important destacar la característica d'aquesta manera de ser que és la virtut. Em refereixo aquí al mode o manera de ser "selectiu" que depèn de la decisió personal i no de la naturalesa. La persona es disposa vers quelcom, i això succeeix tant en els vicis -excés i defecte – com en les virtuts – terme mig -, però no succeeix en les passions que "ens mouen" ni en les facultats que són capacitats per les quals ens afectem per les passions. Així, la prudència respon a una manera de ser selectiva, seleccionada, escollida; però també ho podríem considerar en el sentit de "selecte", de millor, distingit, excel·lent.

Així, en relació amb la prudència com a virtut podríem concloure que:

- La prudència és una manera de ser, entenent per manera de ser allò en virtut del qual ens comportem bé o malament<sup>187</sup>.
- Aquesta manera de ser – la de la prudència – és una manera de ser "selectiva". És a dir, no ens ve donada per naturalesa, sinó que la triem, ens hi disposem: són eleccions<sup>188</sup> que fem.
- La prudència tendeix al terme mig o està situada en el terme mig, o bé se situa en l'extrem respecte del bé i del millor.
- El terme mig en la prudència és relatiu a nosaltres, depèn de qui som, com som, on, per què,... és contextual en el nostre ser persones. Així, per assolir el terme mig cal prendre en consideració les inclinacions personals i naturals que per elles mateixes ens portarien als extrems, ja sigui per excés o bé per defecte.
- El terme mig de la prudència és relatiu als altres, depèn de qui són, com són, on, per què,... és també contextual en relació a la situació dels altres.

---

<sup>187</sup> *Ibid.*, 1105b 28.

<sup>188</sup> *Ibid.*, 1106a 7.

- La prudència ve determinada per la raó. Tot i així, no resulta gens senzill determinar quins són els límits de l'acció a través de la raó<sup>189</sup>. Per trobar el terme mig, serà necessari anar en sentit contrari a les inclinacions naturals. Poder donar resposta a com, amb qui, per quin motiu, per quant de temps,...
- La prudència ve determinada per la decisió.
- El terme mig en la prudència és individual.
- El criteri en relació al terme mig de la prudència resideix en la percepció<sup>190</sup>.

### 3.3.2. La contingència

El concepte de contingència parteix de la filosofia escolàstica que emprava el terme per designar la diferència entre el que és casual i allò que és necessari i que està regulat per les exigències i generalitzacions de les lleis. La *contingentia* és l'atzar, la seva etimologia indica que l'adjectiu qualifica tot el que és concebut tant en la possibilitat de ser d'una determinada manera com podent no ser d'aquesta manera i ser-ne d'una altra o fins i tot no ser-ne. El contingent indica, doncs, una absència de determinisme estricte. Al llarg de la seva història, l'ésser humà ha fet l'experiència que hi ha aspectes de la seva existència que, tot i essent altament significatius, no es poden relacionar ni responen a cap mena de programa emancipador. Es tracta de qüestions existencials per les quals no hi ha receptes tècniques d'expert. Són situacions sobre les quals no es pot expressar res que sigui concloent i irrefutable. A la introducció d'aquest treball presentàvem tres textos<sup>191</sup> de tres autors rellevants en el pensament científic occidental amb la intenció d'il·lustrar l'actualitat i necessitat de contemplar aquest fenomen. És

---

<sup>189</sup> *Ibid.*, 1109b 21.

<sup>190</sup> *Ibid.*, 1109b 23.

<sup>191</sup> Em refereixo als textos de HUSSERL, E., *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 5, 6.; WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico philosophicus*, Madrid, Alianza, 2003, aforismo 6.52.; i FREUD, S., *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1980, p.31.

precisament en aquest camp on resideix la contingència. El que és contingent està relacionat amb allò que és indisponible de l'existència humana. El contingent està directament relacionat amb el que és nou, amb el naixement i amb la mort. La contingència determina l'existència de l'ésser humà.

La contingència tracta, doncs, d'aspectes de l'ésser humà pels quals no hi ha una resposta o solució il·lustrada que requereixi de receptes a partir de programes emancipadors; es tracta de situacions sobre les quals res no resulta concloent ni irrefutable. La presència de la contingència en l'existència de l'ésser humà queda plasmada, per exemple, en l'experiència humana de la vida, la mort, el bé i el mal, i implica que no podem explicar els aconteixements, esdeveniments i situacions a partir de les seves causes. Aquesta contingència també posa de manifest que l'home és abans de res indefinició i alhora obertura o projecte de quelcom nou que està per arribar i que alhora serà provisional.

L'antropòleg Lluís Duch<sup>192</sup> estableix una relació entre la contingència i les manifestacions constants de l'ambigüitat humana explicant i posant així de manifest que l'ésser humà no té una trajectòria existencial predeterminada per un determinisme biològic, definint així l'home com a indefinició o com a obertura. D'aquesta manera explica i conclou que: *“esa necesidad constante de redefinirse que experimenta el ser humano, porque no hay ninguna definición a priori de lo que es realmente, es la que le permite superar su inherente indefinición por mediación de sucesivas concreciones y delimitaciones de la calidad (positiva o negativa) de sus relaciones personales concretas”*.<sup>193</sup>

Tant per tant, si entenem que viure humanament significa cultivar i tenir vincles personals en el sentit de poder arribar a “conviure” amb els altres, més enllà de tenir-los al nostre costat, i tenint en compte que aquests vincles personals es constitueixen en comunicació amb els altres, podem considerar la contingència com a contínua posada en qüestió del sentit del pas de les persones pel món. Des d'aquesta perspectiva entenem la contingència com un estat natural de l'home. L'àmbit propi de la contingència és

---

<sup>192</sup> DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 20.

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 20.

precisament el camí indefinible a priori entre aquest inici i la fita, i que ve orientat per les preguntes impossibles de respondre des de la tècnica.

Situar la contingència en l'òrbita cosmoantropològica de la *phrónesis* significa posar de manifest la seva indefinició i provisionalitat en relació a la necessitat de contextualització, i acceptar que no hi ha a priori una manera o mode de ser que pugui respondre a aquestes qüestions. I en relació a l'acció pedagògica, resultarà imprescindible restablir la importància del testimoni, en el nostre cas del *phrónimos* com a transmissor imprescindible d'una pedagogia del tacte, el que significa incorporar – en paraules de Ll. Duch<sup>194</sup> – la pròpia autobiografia en la teoria i en la pràctica antropològiques.

La prudència, tot i definir-se per una determinada disposició o manera de ser – determinada, i no qualsevol - també es refereix a una determinada acció en relació a un cert tipus de situació, cosa que Aristòtil ens recorda en el fragment: “*un modo de ser se define en términos de la correspondiente actividad y de ese objeto*”<sup>195</sup>. En aquest sentit, l'acció prudent – així com qualsevol altre tipus d'acció - es desenvolupa en una determinada situació, és a dir, en un context emmarcat per un espai i un temps. Tenint en compte el que hem anat desenvolupant fins ara, també podem dir que l'acció prudent es dóna quan cal, on cal, com cal, amb allò, i amb aquell/a que cal; i que el prudent actua tenint en compte tots aquests àmbits de l'acció que configuren la “situació”. Tanmateix aquesta acció pot esdevenir-se d'un “evitar actuar”, cosa que també es consideraria com un tipus d'acció, una acció regida per la prudència.

En el següent gràfic<sup>196</sup> s'ofereix la visió sintètica dels àmbits de l'acció prudent:

---

<sup>194</sup> Per aprofundir sobre la importància de la transmissió com a acció pedagògica, veure DUCH, L. *Mite i cultura*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 15-19.

<sup>195</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., 1122a 35.

<sup>196</sup> Elaboració pròpia a partir de les idees estudiades.

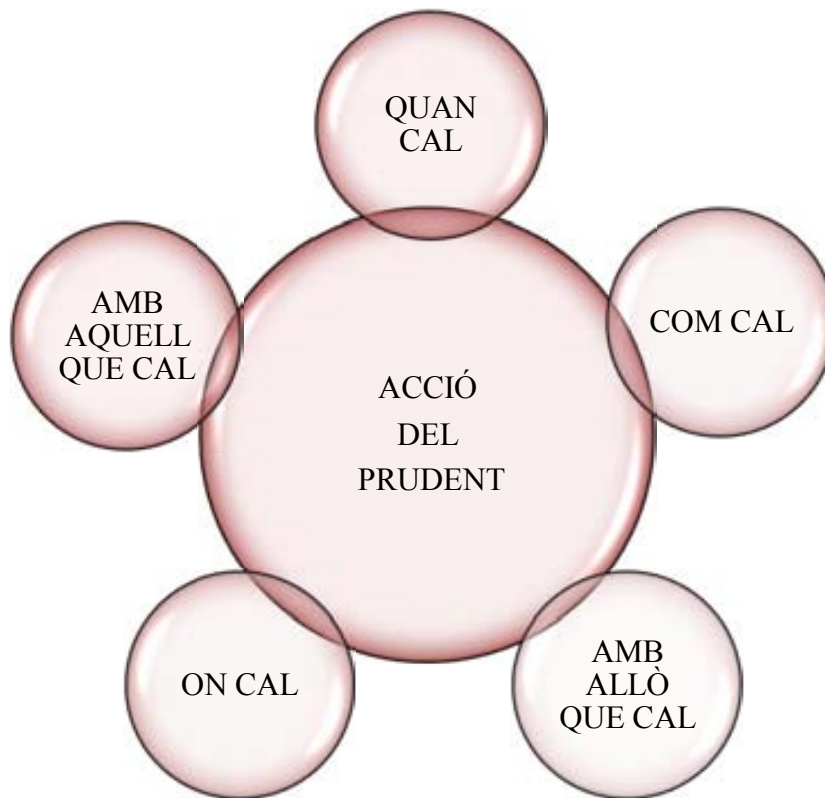


Figura 6: Àmbits de l'acció del prudent.

L'acció del prudent no fóra allò que és o bé allò que hauria de ser si les circumstàncies fossin unes altres ni si el món fos diferent. Així, cada virtut té un horitzó, i la prudència no és una virtut situada atès que és ella la que ha de jutjar i apreciar les situacions. Reconèixer l'home com un ésser de situació és també reconèixer que només pot viure els principis a manera d'esdeveniment i de singularitat. A aquest horitzó, Aristòtil li dóna el nom de prudència, que es mou en el domini del contingent, és a dir, allò que pot ser d'altra manera de com se'ns presenta o de com és. En paraules del mateix Aristòtil: *"Pero nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera ..."*<sup>197</sup>. És aquesta també la característica que diferencia la prudència de la saviesa<sup>198</sup> que, aquesta darrera, en tant que ciència, versa sobre allò que és necessari i, en tant que és la més alta de les ciències, versa sobre les realitats més immutables i ignora el món del devenir. La saviesa tracta sobre el que és etern, en canvi la prudència tracta sobre els éssers sotmesos al canvi. El

<sup>197</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 1140a 30. Per entendre el fragment, resulta imprescindible prendre en consideració la relació que el filòsof grec estableix en els fragments anteriors al citat, atribuint als homes prudents la deliberació adequada de les situacions.

<sup>198</sup> Per aprofundir sobre la diferència que fa Aristòtil entre prudència i saviesa també ens podem referir a ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 6 i 7; 3, 1139b 17.



que és etern es pot demostrar, però en el cas de la prudència això no succeeix: el que és útil avui, demà ja no ho és, el que ho és per l'un, no l'és per l'altre; útil en unes circumstàncies, però no en d'altres. Aquesta dimensió de temporalitat és un element molt important a tenir en compte pel fet que ens mostra com Aristòtil ens convida a la realització de l'excel·lència des del coneixement del món durador i alhora canviant en el temps.

La circumstància és també un aspecte a considerar. Les accions dels altres només són lloables o criticables quan són voluntàries. Això vol dir que cal tenir presents i en compte les circumstàncies en les quals es produeix l'acció. Amb aquest raonament, podríem considerar que la circumstància ens restringeix la llibertat i la responsabilitat, però Aristòtil no fa més que ampliar el seu significat considerant que per jutjar fins a quin punt un acte és voluntari, no l'hem de considerar en ell mateix, ans en el seu context i comprovar com la voluntat haurà de pactar amb algun impediment, però sense haver de desaparèixer.

Amb tot, P. Aubenque<sup>199</sup> adverteix la solidaritat que estableix Aristòtil entre la prudència i la contingència, tot recordant-nos, en l'anàlisi que fa en relació a les condicions de l'acció i de la producció, que ambdues pertanyen al domini d'allò que pot ser d'una altra manera: *“Entre lo que puede ser de otra manera está el objeto producido y la acción que lo produce”*<sup>200</sup>

### 3.3.3. L'oportunitat

Així com la saviesa tracta sobre l'etern, la prudència tracta dels éssers sotmesos al canvi. És important, doncs, subratllar la dimensió de temporalitat que hem de contemplar quan parlem de la prudència i de la qual també he fet esment en desenvolupar la dimensió de contingència en la prudència. La prudència té per objecte coses útils - no utilitàries ni utilitaristes -, i les coses útils depenen del temps, de les circumstàncies i de les persones. La prudència tractarà, doncs, de l'acció, d'actuar quan

---

<sup>199</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 79.

<sup>200</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 4, 1140a.

cal, en els casos en què cal, en relació amb allò que cal, amb vista al fi que cal i de la manera que cal, i amb aquells que cal. La coincidència d'aquesta acció humana, el temps, que fan que l'acció sigui adequada i el temps propici és el que anomenem l'ocasió favorable i el temps oportú. Aquesta ocasió favorable i temps oportú és com es designa la coincidència entre l'acció humana i el temps, que alhora fa que el temps sigui propici i l'acció bona. En termes del mateix Aristòtil:

“.. *los que actúan deben considerar siempre lo que es oportuno*”<sup>201</sup>.

Aquest temps, que sempre és temps present, es concreta en el moment. Viure el present és viure el moment, que alhora implica viure la diferència, perquè aquell que sempre fa el mateix, no percep la diferència. Així, copsar les característiques del moment em pot permetre actuar oportunament: és condició necessària però no suficient. Però en el tema que ens ocupa, la qüestió rau en saber quin és el moment adequat, perquè per fer l'adequat en cada moment cal advertir l'especificitat del moment.

Estem parlant del *kairós* grec, de l'actuar oportunament, del temps que se'ns relata de manera tan entenedora a l'*Eclesiastès*:

“*Hi ha un temps per tot i un temps per cada cosa sota el sol*”<sup>202</sup>.

I a aquell que actua oportunament l'anomenem oportú; és aquell que veu les característiques de la porta i, veient-les i tenint-les en compte, fa una acció favorable. Així com l'oportú té la dimensió de temporalitat integrada, l'inoportú sempre actua a destemps.

La relació entre l'oportunitat i el temps és una relació en referència al *kairós* com a temps de sentit, més que no pas en relació al *kronós* com a temps de rellotge, d'agenda i de mesura. El *kairós*, és el bé segons el moment, o més ben dit, el moment en tant que el percebem com a bo; el *kairós* és el temps de l'acció humana possible, no de l'acció

---

<sup>201</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., 1104a 8.

<sup>202</sup> *Eclesiastès* 3, 1.

divina decisiva; el *kairós* és el moment en el qual el curs del temps, insuficientment dirigit, sembla dubtar i vacil·lar, tant pel bé com pel mal de l'home.

Tanmateix, cal advertir que la intenció d'aquesta acció oportuna pot ser indiferent al resultat, però l'acció ha de comptar amb la imprevisibilitat del món, aspecte que ja hem aprofundit amb anterioritat. A més a més, convé fixar-se que no és pels coneixements generals que hom es familiaritza amb les circumstàncies – que per la seva infinita diversitat escapen a tota ciència. Així, per a Aristòtil la idea del “Bé” no és una “idea” comuna a una multiplicitat, perquè, si així fos, tant sols s’expressaria en una categoria. En realitat podem considerar, atenent a l’ordenació que fa el mateix P. Aubenque<sup>203</sup>, que hi ha tants sentits del bé com categories del ser. Per ajudar a una millor comprensió d’aquesta presumpció que fa el filòsof francès, m’ha semblat aclaridor presentar el següent quadre<sup>204</sup> a mode de síntesi:

El BÉ significa	En la CATEGORIA
Déu i Intel·ligència	Essència
Virtut	Qualitat
Mesura justa	Quantitat
Utilitat	Relació
Ocasió	Temps
Permanència favorable	Lloc

Figura 7: Síntesi de la correspondència entre els significats del bé i les categories del ser.

En relació amb les idees desenvolupades fins ara, resulta especialment suggerent l’anotació que fa P. Aubenque i que transcriu a manera de cloenda d’aquesta part “*Finalmente, las situaciones éticas son siempre singulares, incomparables: más que a los discursos generales habrá que dirigirse a una facultad distinta de la inteligencia*”

<sup>203</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 117.

<sup>204</sup> Elaboració pròpia a partir de les aportacions de P. Aubenque.

*dianoética para determinar cada vez no sólo la acción conveniente, sino también el tiempo oportuno*<sup>205</sup>.

### 3.3.4. La deliberació

En els passatges on el filòsof grec ens parla de la deliberació, podem advertir que parla de la deliberació com una espècie d'investigació o recerca que tracta sobre qüestions humanes<sup>206</sup>. Tenint present aquesta primera aproximació, convé adonar-se que, d'una banda, l'autor es refereix a una determinada investigació o recerca i, de l'altra, que tot i que l'objecte se centra en les qüestions humanes, tampoc considera que totes les qüestions humanes tinguin un lloc en l'òrbita de la deliberació.

Essent així, reparem que en l'*Ètica a Nicòmac*, Aristòtil ens porta plenament a una concepció ètica de la deliberació, idea que deduïm en llegir el fragment: "*Parece propio del hombre prudente el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo ...*"<sup>207</sup>. Segons aquesta presumpció, podem dir que el prudent és l'home capaç de deliberar i, més concretament, de deliberar bé, per la qual cosa, amb aquest qualificatiu, podem deduir que la prudència en Aristòtil esdevé una noció ètica, per l'afegit de la qualitat de "bé". Així, més endavant també afirma que: "*Un hombre que delibera rectamente puede ser prudente en términos generales*"<sup>208</sup>. Ens trobem, doncs, que la deliberació, per formar part d'aquesta cosmoantropologia de la *phrónesis* ha de tenir una orientació determinada, això vol dir que qualsevol tipus de deliberació no es correspon amb el que entenem per *phrónesis*. És especialment en aquest llibre on ens podem adonar que Aristòtil estudia aquest requisit de la deliberació en relació amb el seu objecte d'acció, portant-nos vers una anàlisi ontològica. Així, conclou que no es delibera sobre qualsevol cosa ni sobre totes les coses sinó tan sols sobre aquelles coses que depenen de nosaltres, excloent així tot allò que és immutable i tot allò que és etern. Per tant, no deliberem sobre aquells esdeveniments humans sobre els quals no

---

<sup>205</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 118 i 119.

<sup>206</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., III, 3, 1112a 28; III, 3, 1112b 20.

<sup>207</sup> *Ibid.*, VI, 5, 1140a 25.

<sup>208</sup> *Ibid.*, VI, 5, 1140a 29.

participem. Aquesta anàlisi ens remet a la contingència i a reconèixer en la deliberació la relació de l'home amb el món.

La deliberació està relacionada amb l'acció i no amb la "fabricació", atès que no es delibera sobre les coses que, tot i estant en moviment, succeeixen sempre de la mateixa manera.<sup>209</sup> Tanmateix la deliberació tampoc es dona en l'atzar ni en qualsevol dels assumptes humans; es dona però en situacions on la intervenció de l'home possibilita que succeeixin coses i es realitzin sempre que els coneixements no siguin exactes ni suficients. La deliberació va de la mà de la intervenció com a acció en la qual no hi ha claredat ni determinació del desenllaç, però sí possibilitat, entenent per possible tot allò que pot ser realitzat per nosaltres. El principi de l'acció està en nosaltres i la deliberació recau en allò que nosaltres podem fer tenint en compte que les accions es fan a causa d'altres coses. Així l'objecte de la deliberació no és el fi, sinó els mitjans que condueixen al fi.

Podem considerar la idea que com més ignorem, més deliberem, i la deliberació sobre el contingent podríem dir que no és més que el marge que ens separa del coneixement. De la mateixa manera, la deliberació no es planteja el fi, sinó els mitjans per assolir-lo, i com que el fi ja està donat, la dificultat vindrà en el fet que hi hagi diferents camins o mitjans per realitzar-lo. La perplexitat sorgirà aleshores no pas per l'absència de via, ans per la multiplicitat i pluralitat de vies que s'obren i de les quals no n'hi ha cap que ens doni la seguretat de l'èxit. Aquí és doncs on la deliberació troba el seu ús, atès que es tracta de saber o de preveure - no de ciència, sinó d'opinió-.

L'acció humana, tal i com he argumentat anteriorment, es desenvolupa en un temps irreversible. Al mateix temps, no hi ha decisió sense deliberació prèvia. I si el futur ja estigués escrit, la paraula deliberativa dels homes emmudiria davant el destí. En aquest sentit, la relació entre la deliberació i la contingència es fa palesa de manera que l'home delibera perquè i quan hi ha situacions de contingència. Sense contingència no hi ha deliberació possible.

---

<sup>209</sup> *Ibid.*, III, 3, 1112a 23ss.

La deliberació consisteix a combinar mitjans eficaços relacionats amb fins. Perquè el futur és obert. Però la deliberació no tracta del fi, sinó dels mitjans, no tracta sobre el bé, sinó sobre el que és útil. De tota manera, Aristòtil no fa una distinció massa clara entre les condicions de l'acció tècnicament eficaç i les de l'acció moralment bona, ni de la definició de l'útil i del bé.

Partim del fet que tot no és possible, però tampoc és tot impossible. La deliberació tradueix aquesta ambigüitat. L'home de bon consell enuncia allò que és possible i allò que no ho és, capta el "punt de la possibilitat".

El diàleg incert dels homes deliberants no hi té res a guanyar si es compara amb el monòleg segur de l'home competent, del *sophós*. Però cal tenir en compte que la ciència no és de cap ajut allà on la realitat sobre la qual convé actuar no està suficientment determinada per ser coneguda científicament. Arribats a aquest punt em podria atrevir a afirmar que res no s'assembla tant a la ciència com la falsa ciència. Així, essent les coses allò que són i l'home allò que és, convé buscar en tot, no el millor absolutament, sinó el millor possible donades les circumstàncies.

En la mateixa obra, trobem que Aristòtil dedica el capítol nou del llibre VI a detallar-nos quines han de ser les qualitats de la bona deliberació. Amb aquest mateix títol ja ens deixa clar que la bona deliberació és un tipus de deliberació, però no l'única manera de deliberar. Alhora l'aproxima a una mena d'investigació però allunyada de la ciència atès que no s'investiga allò que se sap. L'autor considera que la ciència, l'encert i l'agudeses no els podem equiparar a la deliberació pel fet que la ciència estudia allò que ja sap i que l'encert, i l'agudeses com a espècie d'encert, actua sense raonar i de manera ràpida. D'aquesta manera adverteix que la deliberació es pot considerar sempre i quan vagi acompanyada de les qualitats següents:

- Investiga el que no sap
- Calcula
- Raona

- Demana temps, molt de temps. S’ha de deliberar lentament encara que calgui posar en pràctica ràpidament allò que s’ha deliberat.
- Definició de “bona deliberació”: rectitud de la deliberació que assoleix un bé.
  - “... la buena deliberación es rectitud de la deliberación que alcanza un bien”<sup>210</sup> .
  - La bona deliberació és bona en els mitjans que utilitza i en les finalitats que pretén assolir. “... no será buena deliberación ésta en virtud de la cual se alcanza lo que se debe, pero no por el camino debido”<sup>211</sup> .
- La rectitud té relació amb l’objecte, la manera i el temps. “... la rectitud consiste en una conformidad entre lo útil, tanto con respecto al objeto, como al modo y al tiempo”<sup>212</sup> .
- Distingeix entre: “deliberació en sentit absolut” - s’adreça a un fi - i “deliberació en sentit relatiu” - s’adreça a un fi determinat -.

*“Si el deliberar rectamente es propio de los prudentes, la buena deliberación será una rectitud conforme a lo conveniente, con relación a un fin, cuya prudencia es verdadero juicio”<sup>213</sup>*

En aquest sentit podem apreciar com Aristòtil se serveix d’un sil·logisme pràctic, i en un sil·logisme pràctic el que resulta per necessitat no és una oració o bé un enunciat, sinó una acció. Entenent per sil·logisme un discurs en el qual, establertes determinades premisses, en resulta quelcom diferent del que havia estat establert.

---

<sup>210</sup> *Ibid.*, VI, 9, 1142b 22.

<sup>211</sup> *Ibid.*, VI, 9, 1142b 26.

<sup>212</sup> *Ibid.*, VI, 9, 1142b 28.

<sup>213</sup> *Ibid.*, VI, 9, 1142b 32.

En totes aquestes aportacions s'entreveu clarament la relació que es va establint entre deliberació, acció i prudència, i com es va descabdellant l'òrbita d'aquesta mateixa *phrónesis*.

### 3.3.5. L'elecció

En el llibre VI de l'*Ètica a Nicòmac*, l'elecció és definida com a principi de l'acció – “*El principio de la acción es, pues, la elección ...*”<sup>214</sup> –, com a font de moviment i no com a finalitat. I el principi de l'elecció és el desig i la raó per causa d'alguna cosa. D'aquí que, segons Aristòtil, l'intel·lecte, la reflexió i la disposició ètica són condicions necessàries per a l'elecció. Per Aristòtil, per tal que la reflexió mogui alguna cosa, ha de ser per causa d'alguna cosa i pràctica, si no en ella mateixa no mou res. Així, l'elecció o bé és intel·ligència desitjosa o bé desig intel·ligent. A més a més, res del passat és elecció, no es pot deliberar sobre el passat sinó sobre el futur i el possible.

Si, tal i com hem determinat, el propi de l'home prudent és deliberar bé, aquest és el motiu pel qual ens interessa saber a quina elecció porta la seva deliberació.

La prudència és una virtut, una disposició que expressa una decisió el principi de la qual som nosaltres mateixos, i aquesta decisió compromet la nostra llibertat, la nostra responsabilitat i el nostre mèrit. En aquest sentit resulta interessant aproximar-nos breument al terme *proairesis*, emprat en l'obra *Ètica a Eudem*<sup>215</sup>, que designa normalment la capacitat que té cada ésser raonable de fixar una fita a la seva vida, única fita que pot donar un sentit a les seves accions particulars. Però el mateix terme també designa la responsabilitat que es desprèn en relació amb el judici de l'altre. Per la intenció jutgem la qualitat moral d'alguna persona, és a dir, el jutgem no per allò que fa, sinó pel fi pel qual ho fa. Resumeix la definició del terme com a “desig deliberatiu” de les coses que depenen de nosaltres “*Y como el objeto de la elección es algo que está en nuestro poder y es deliberadamente deseado, la elección será también un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance, porque, cuando decidimos después de deliberar,*

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, VI, 2, 1139a 32-36.

<sup>215</sup> ARISTÒTIL, *Ètica a Eudem*, traducció i notes Julio Palli Bonet, introducció Emili Lledó, Madrid, Gredos, 1985, citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 16.



*deseamos de acuerdo con la deliberación*<sup>216</sup>. El desig es refereix als fins i l'elecció és refereix més aviat als mitjans que condueixen al fi<sup>217</sup>. Els mitjans es volen perquè condueixen a un fi, per això podem dir que l'elecció és un desig<sup>218</sup>.

La virtut, és, abans que res, en Aristòtil, una qüestió de “costum”<sup>219</sup>: som, no el que escollim *ser* d'una vegada per totes, sinó el que escollim *fer* a cada instant. Així, podem dir que les virtuts són una mena d'elecció, no s'adquireixen sense elecció, i per tant sobrepassen la pròpia naturalesa disposant-nos de certa manera, des de l'elecció. D'aquí també se'n deriva la importància de l'elecció per a l'acció des de la qual s'emmarca la prudència.

Segons P. Aubenque<sup>220</sup> l'ètica d'Aristòtil potser és l'única ètica grega per la qual no hi ha bons i dolents de manera absoluta, sinó tant sols homes en camí cap al bé – que anomena *proficients* - o en camí cap al mal.

Per tot el que hem aportat fins ara en relació a l'elecció com a element que forma part de la cosmoantropologia de la *phronesis*, podríem cloure aquest punt, tal i com es mostra en el gràfic<sup>221</sup> següent, dient que la tasca de l'elecció és doble: d'una banda, determinar per la deliberació i de l'altra, elegir per la decisió.

---

<sup>216</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., III, 3, 1113a 10.

<sup>217</sup> *Ibid.*, III, 2, 1111b 27.

<sup>218</sup> Resulta interessant quan parlem de l'elecció i de la intenció veure la relació que en el Llibre VII de l'*Ètica a Nicòmac*, Aristòtil estableix i alhora distingeix entre l'incontinent i el malvat. L'incontinent coneix i vol el bé però no el pot arribar a fer per la passió, la incontinença és contrària a la intenció. En el malvat la intenció és accentuadament maligna i la maldat és conforme a la intenció.

<sup>219</sup> ARISTÒTIL, *Ètica Nicomáquea*, ed. cit., II, 1.

<sup>220</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 150, 151.

<sup>221</sup> Elaboració pròpia.

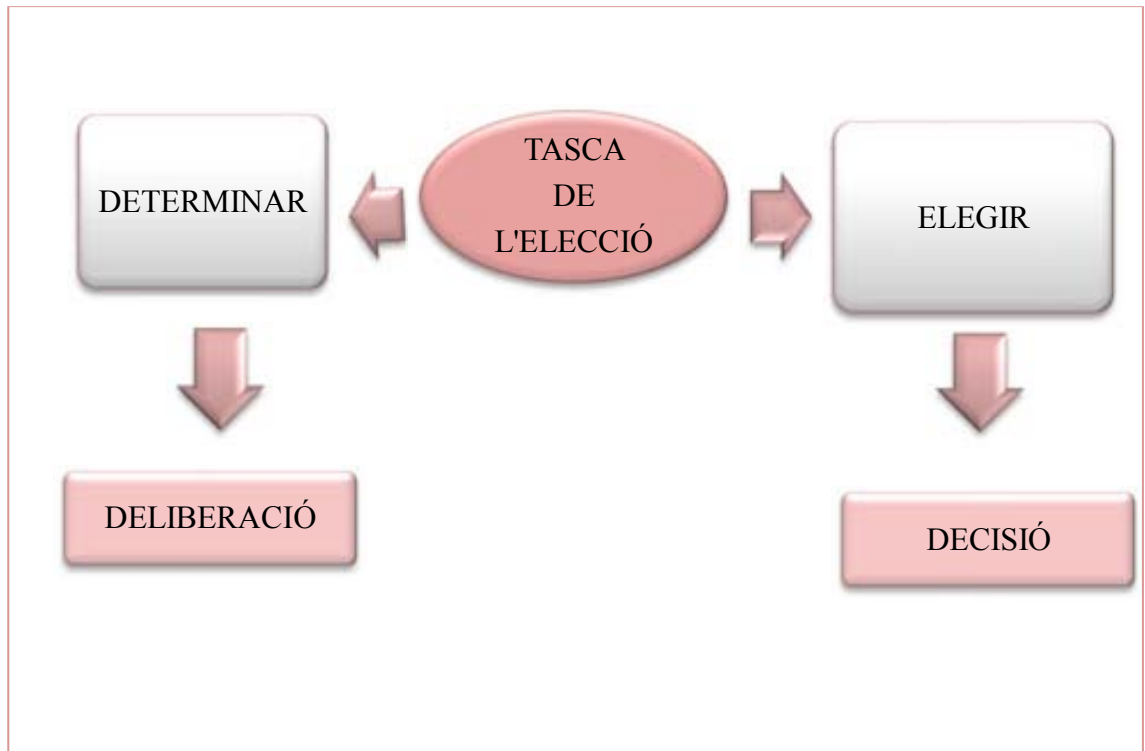


Figura 8: La doble tasca de l'elecció en la cosmoantropologia de la *phrónesis*.

En el llibre VI, la *phrónesis* es descriu a vegades com la capacitat d'aplicar l'universal al particular i a vegades com la capacitat d'eleger amb judici els mitjans. Aristòtil estableix una exigència correlativa d'una deliberació seguida d'una elecció, que no hem de confondre amb un raonament seguit d'una conclusió.

Tanmateix convé que tinguem sempre present que partim del supòsit de voler el bé, i de tenir en compte les circumstàncies i obstacles en la mesura que els coneguem i que els puguem preveure. Així, aquesta determinació i elecció seran en relació a la millor possibilitat a prendre, considerant que l'elecció sempre està en l'àmbit del *possible per a nosaltres*, és a dir, dins d'allò que és factible i que pot estar a les nostres mans i que, per tant, exclou altres "possibles" que depenguin de Déu, de l'atzar o d'altres homes. El que fem, ho fem amb vista a un bé i el que volem no és el que fem sinó allò en vistes al qual ho fem. D'aquesta manera, entenem que la voluntat del fi és la que dóna sentit al mitjà. Així, la voluntat tracta sobretot del fi i l'elecció tracta dels mitjans.

### 3.3.6. El judici

A vegades es presenta la prudència aristotèlica com a regidora immediata de l'acció humana en oposició a la saviesa, que és considerada eminentment especulativa. Segons aquest punt de vista es podria considerar la prudència com una mena de saviesa pràctica oposada a la saviesa teòrica. D'altra banda considerem que la prudència no pot ser qualificada tant sols com a disposició pràctica, ja que si fos així no es podria distingir prou bé de la virtut ètica i cal recordar que Aristòtil insisteix en el seu estatut de virtut *dianoètica*. Podríem dir que Aristòtil allunya la prudència de la inspiració arbitrària i li dóna un caire intel·lectual quan li concedeix importància en el moment de la deliberació en la preparació de l'elecció. Així, veiem com en el llibre VI de l'*Ètica a Nicòmac* manté que no hi ha elecció sense disposició moral, així com tampoc hi ha elecció sense intel·lecte i sense pensament.

Segons descriu P. Aubenque, la prudència, dins l'*Ètica a Eudem*<sup>222</sup>, és una virtut i no una ciència; és un altre gènere de coneixement. Probablement aquest altre gènere de coneixement al que es refereix Aristòtil sigui, segons el filòsof francès, el coneixement moral. En l'*Ètica a Nicòmac*, Aristòtil se centra en dir que el saber de la prudència és requerit per explorar el domini de l'acció en general. És per aquest motiu, per la relació que s'estableix entre l'acció i la prudència, que he optat per centrar-me en l'*Ètica a Nicòmac* com a text de referència per a l'estudi de la prudència com a saber.

La prudència no pot existir sense virtut moral i es distingeix així de l'habilitat. El tret comú entre la deliberació, l'elecció i l'opinió és el contingent. La filosofia, quan s'adquireix, és meritòria. La prudència, però, sembla un do de la naturalesa, però d'una naturalesa que no es pot forçar i tampoc no es pot redreçar. Ara bé, la virtut no pot comptar amb els capricis de la naturalesa.

Hi ha un cert nombre de qualitats que Aristòtil examina en relació a la *phrónesis* i que no figuren a la llista de les cinc grans "virtuts dianoètiques", tot i que tampoc poden ser considerades com a virtuts intel·lectuals. Aristòtil estableix com una mena d'anàlisi semàntica de nocions íntimament lligades amb la *phrónesis*. Aquestes virtuts són:

---

<sup>222</sup> ARISTÒTIL, *Ètica a Eudem*, 1246b 35-36. Citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*

- i. Bona deliberació. Ja n’hem parlat a l’apartat anterior. Té dues qualitats que li són properes però diferents: justesa de la intuïció (actua immediatament i sense càlcul previ) i vivacitat de l’esperit (tracta de posar el dit sobre el terme mig veient més enllà del que es fa evident).
  
- ii. Intel·ligència. Entesa com la capacitat d’analitzar i de resoldre situacions concretes. Té, per tant, el mateix domini que la prudència, malgrat la intel·ligència és crítica, mentre que la prudència és normativa<sup>223</sup>. La prudència és normativa en el sentit que el seu fi és el que s’ha de fer o no s’ha de fer.
  
- iii. Judici. Aristòtil designa el judici en el sentit que es diu d’alguna persona que té judici, però tenir judici no correspon tant sols a una qualitat intel·lectual. L’home de bon judici no es confon amb l’home de ciència. L’home de judici sap que el que resulta vertader en assumptes humans no es confon amb allò demostrable. El valor moral del judici rau en aquest reconeixement dels límits de la ciència. L’home de judici no es deslliura del seu deure de jutjar, és a dir, de comprendre. Tenir judici no és posar el particular a l’aixopluc de l’universal i el sensible sota l’intel·ligible, ans és:
  - i. Essent sensible i singular, un mateix penetrar amb una raó més “raonable” que no pas “racional” el sensible i el singular.
  - ii. Vivint en un món imprecís, no imposar la justícia excessivament radical dels números.
  - iii. Essent mortal, no jutjar les coses mortals a la llum de l’immortal.
  - iv. Essent home, tenir pensaments humans.

L’home de judici sap que la ciència es pot tornar inhumana quan, volent ser rigorosa, vol imposar les seves determinacions a un món que probablement no estigui fet per acollir-les.

---

<sup>223</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 10, 1143a.

Seguint amb aquesta tesi, podem dir que la prudència és un saber humà per dues raons:

- Pels seus límits.
- Per la seva atenció a l'home.

A aquest saber, el pensament grec li ha atribuït un valor moral no pel seu abast sinó pels seus límits; i això també és present en el mateix terme de la *phrónesis*.

La noció de *phrónesis* sovint ha estat associada a la idea de *límit*, en la seva concepció més negativa, i també a la idea d'*equilibri*, en la seva concepció més positiva. La *phrónesis* és el saber, limitat i conscient dels seus límits; és el pensament humà, que se sap i es vol humà. És una determinació intel·lectual d'un home conscient de la seva condició d'home i d'una qualificació moral pel fet de limitar. La *phrónesis* és un pensament, també intel·lectual, limitat, però, en el seu àmbit i en les seves pretensions.

Considerant el subjecte dotat de *phrónesis*, ens adonem que aquest subjecte és sempre i per excel·lència l'home i que la *phrónesis* també té per condició un cert equilibri orgànic. La *phrónesis* no es pot considerar com la unitat extrínseca d'una capacitat i d'un valor, sinó la unitat interior d'una capacitat que es torna valor en limitar-se. No n'hi ha prou amb orientar la intel·ligència cap al bé per tenir prudència. De la intel·ligència se'n pot fer virtut si s'espera que sigui en primer lloc intel·ligència dels seus propis límits. La prudència podria ser el règim de la intel·ligència per la seva idea de viatge favorable, guariment, horitzó en què l'organisme s'expandeix en limitar-se, en l'home que troba la seva forma d'home en el límit, fins a tal punt que l'home tendeix a sortir d'ell mateix per caure en el que és monstruós i, a voltes, patològic. La prudència no és rebuig de compromís, ni fugida davant les responsabilitats de l'acció o fins i tot del judici.

Aristòtil xoca amb l'experiència de la contingència, que no pot ser considerada ni accident del saber ni accident del món, sinó potser més aviat allò a partir del qual hi ha accidents, atzar. Aquesta és la inquietud que genera la imprevisibilitat del futur i la precarietat de les coses humanes. L'acció sobre l'atzar, si bé no podia estar determinada de manera científica – atès que de l'atzar no hi ha ciència – no ha de ser per això una acció improvisada i sense principis.

P. Aubenque també diu que es pot lamentar que Aristòtil hagi confós, sovint, l'acció tècnica i l'acció moral i que hagi pensat la *praxis* sobre el model de la *poiesis*. Nosaltres no entrarem en aquesta discussió. Tanmateix li reconeix el fet d'haver trobat i recordat que l'acció moral és, d'entrada, acció tècnica, és a dir, acció *en* i *sobre* el món i que cal l'acció finalitzada i aconseguida per tal de poder-la qualificar moralment, tenint en compte que l'èxit no és sinònim d'acció bona. El filòsof francès considera que Aristòtil exalta l'home sense pretensió de divinitzar-lo; però fa de l'home el centre de la seva ètica, tot tenint present que l'ètica es construeix en la distància que separa l'home de Déu.

L'home està exposat a la regió del món en què habita un atzar que no pot dominar totalment. Millor dit, la vida de l'home es mou entre dos atzars: l'atzar fonamental del naixement, que fa que la bona naturalesa no estigui igualment repartida i l'atzar residual de l'acció que fa que els resultats no siguin mai del tot previsibles. No ens resta doncs més remei que acceptar que el món és contingent i inacabat. Però també ens pot salvar reconèixer que els límits de la metafísica són l'inici de l'ètica. Tanmateix, si tot estigués clar, no caldria fer res, i tot i així encara queda per fer el que encara no es pot saber. Amb tot, si no se sabés d'alguna manera el que cal fer, no es faria res. La prudència aristotèlica es troba al bell mig d'aquest camí entre el saber absolut - que faria l'acció inútil - i una percepció caòtica - que faria l'acció impossible -. Així, la prudència aristotèlica representa l'oportunitat i el risc de l'acció humana. Segons P. Aubenque<sup>224</sup>, la prudència és la primera i la darrera paraula d'aquest humanisme tràgic que convida l'home a voler tot allò que és possible, però tant sols el possible, i a deixar la resta per als déus.

---

<sup>224</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 201.

#### 4.- EL *PHRÓNIMOS* O LA PRUDÈNCIA COM A MANERA DE SER

---

---

“En cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes”<sup>225</sup>

Aristòtil obre amb aquest fragment la seva investigació sobre la definició de prudència tot afirmant que podem arribar a conèixer què és la prudència si considerem a quins homes anomenem prudentes. Sembla, doncs, poc discutible mantenir el supòsit que l'existència del prudent precedeix a la prudència en ella mateixa. Tant és així que sense prudent no hi ha prudència possible, ja que ell és la seva essència. En aquest punt, l'exemple d'home prudent que tria Aristòtil en la seva obra és el personatge de Pericles tot atribuint-li - a més a més d'altres personatges de qui omet el nom -, la qualitat de veure allò que és bo per a ell i per als homes, qualitat – segons l'autor- alhora compartida amb els administradors i polítics<sup>226</sup>. De tota manera, resulta difícil d'interpretar – i no és objecte d'aquesta tesi – per què el filòsof grec s'inclina per Pericles com a representant de la prudència. Tanmateix, el que més ens interessa aquí és la consideració que l'autor fa del *phrónimos* atorgant-li la categoria pedagògica de testimoni. En el sentit habitual, l'acte de donar testimoni implica que alguna persona garanteix de manera desinteressada una veritat que proclama a algú altre i que va en favor d'algú altre. Així, prenent aquest sentit existencial podríem dir que, en aquest cas, veritat i testimoni coincideixen. Així el testimoni es troba més enllà de raons científiques o lògiques que argumenten o expliquen conclusions. En aquest sentit podríem considerar si Aristòtil, concebant el món com a realitat no fixa i donada d'una vegada per totes, entén que l'emissió de judici i les accions que se'n deriven es troben més en el terreny de l'art i de l'experiència que no pas en el terreny de la ciència i de

---

<sup>225</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 23-25.

<sup>226</sup> Per aprofundir sobre la diferència de l'administrador i del polític com a *phrónimos* ens podem remetre a l'anàlisi que fa P. Aubenque de les diverses obres d'Aristòtil en el seu llibre AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 64 – 67.

l'experiment. D'altra banda, en el costat oposat a Pericles, situa a Anaxàgores i Tales quant a la prudència, tot qualificant-los d'homes savis però no d'homes prudents, pel fet que no saben allò que els convé i que el que saben no cerca el bé humà. El següent fragment resulta il·lustratiu del que volem explicar:

*“ Por eso, Anaxágoras, Tales y otros como ellos, que se ve que desconocen su propia conveniencia, son llamados sabios, no prudentes, y se dice que saben cosas grandes, admirables, difíciles y divinas, pero inútiles, porque no buscan los bienes humanos ”*<sup>227</sup>.

Sens dubte, la prudència ens remet sempre al prudent i podríem dir que en certa manera li dóna un fonament existencial atès que no és tant la prudència sinó el prudent, pel fet que no hi ha prudència sense prudent.

Subratllem el fet que Aristòtil, en el passatge en què cita a Pericles, li atribueix la denominació de *phrónimos* per la possessió d'un cert saber. En el fragment esmentat, Aristòtil considera al prudent com a posseïdor del sentit de “veure” – no en una visió necessàriament contemplativa -, i ens prevé que l'objecte d'aquesta capacitat no pot ser el necessari ans el contingent; i és per això que no pot ser denominat ciència.

*“ ... porque lo científico es demostrable, mientras que el arte y la prudencia versan sobre cosas que pueden ser de otra manera. ”*<sup>228</sup>

Reprement la definició que fa Aristòtil de prudència com a “*modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>229</sup> podem advertir que aquesta definició és el resultat d'un raonament que és alhora deductiu i inductiu. Parteix de l'ús comú del terme referit a l'home que és capaç de deliberar i recorda que concerneix al contingent mentre que la ciència concerneix al necessari. Així doncs, referint-nos i acceptant alhora les aportacions que fa P. Aubenque<sup>230</sup> al respecte, podem afirmar que la prudència no és ciència, però podríem dir que tampoc no és art,

---

<sup>227</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 7, 1141b 5ss.

<sup>228</sup> *Ibid.*, VI, 6, 1140b 35 ss.

<sup>229</sup> *Ibid.*, VI, 5, 1140b 3-5.

<sup>230</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 44, 45.



atès que la prudència tendeix a l'acció, a la *praxis*. Si la prudència no és ni ciència ni art, pot ser una *disposició* (diferència amb la ciència) *pràctica* (diferència de l'art) que concerneix a la *regla de l'elecció* (aquí no ens referim a una rectitud de l'acció sinó més aviat a l'exactitud de criteri) tenint en compte que no parlem de la regla referent al bé o al mal en general o absolut, sinó del bé i el mal per a l'home. Aquesta darrera consideració és el que finalment distingeix la prudència de la virtut intel·lectual de la saviesa.

Amb tot el dit fins ara, copsem, doncs, que el punt de partida d'Aristòtil per a l'explicació de la prudència és l'essència, és a dir l'home de la prudència, el prudent, el *phrónimos*. El *phrónimos* és un tipus d'home que tothom sap reconèixer i distingir d'altres persones que fins i tot s'hi poden assemblar. Els *phrónimos* són testimonis que se'ns ofereixen sovint com a "models" i que trobem a les llegendes, a la història i a la literatura, però també els troben a la vida real. Fins i tot aquells que no saben definir la *phrónesis* poden reconèixer al *phrónimos*, tothom pot reconèixer-lo. Tanmateix, fins i tot aquell que no sap definir la *phrónesis* pot ser un *phrónimos*.

En distingir la *phrónesis* de la ciència, de l'art, de la virtut moral i de la saviesa, estem delimitant científicament una unitat semàntica que ens és lliurada tal qual pel llenguatge, expressió de l'experiència moral popular. D'aquesta manera, es pot entendre que Aristòtil decideixi obrir la investigació sobre la definició de prudència amb la frase amb què hem iniciat aquesta part de la recerca.

En el cas de la definició de prudència, el filòsof grec recorre de manera paral·lela a una divisió subjectiva de les parts de l'ànima segons la qual la prudència és la virtut de la part calculadora de l'ànima intel·lectual. També fa una distinció, dins de les virtuts dianoètiques, entre la prudència i la saviesa en funció del que tracta. Així com la prudència tracta del contingent, la saviesa tracta d'allò que no neix ni mor. En aquest sentit P. Aubenque ja ens adverteix que no hem d'entendre la prudència com una part o especificació de la virtut en general, pel fet que l'existència de l'home prudent ja queda incorporada en la mateixa definició que fa Aristòtil de la virtut. Veiem, doncs, com en el llibre II de l'*Ètica a Nicòmac* diu:

“ *La virtud es una disposición que consiste en el justo medio relativo a nosotros, el cual está determinado por la regla recta*<sup>231</sup> *tal como la determinaría el hombre prudente*”<sup>232</sup>.

D'aquesta definició de virtut ens interessa bàsicament el paper atribuït al *phrónimos*. En Aristòtil, el prudent no és ni un savi ni un erudit, es mou al nivell del particular i fixa en cada cas el punt just mig que respon a la seva particularitat. El prudent sap allò que és bo per a nosaltres. Però si la superioritat del prudent no reposa sobre un saber, sobre la participació en un ordre general, i si no té cap connivència ni complicitat amb els principis, ens hauríem de preguntar d'on li ve aquesta primacia, i alhora podríem pensar que Aristòtil l'investeix d'una autoritat arbitrària.

Si la prudència és la virtut intel·lectual que permet definir la norma a cada instant, l'home equitatiu haurà de posseir la virtut de la prudència en el seu grau més alt per tal de poder-la aplicar en el seu propi domini, ja sigui el de la distribució dels bens o bé el que es refereix genèricament a la relació entre les persones. Podem dir, doncs, que el prudent serveix de criteri perquè està dotat d'una intel·ligència crítica.

Considero important distingir també el *phrónimos* de l'hàbil<sup>233</sup> com a persona capaç de realitzar fàcilment els fins. És a dir, davant d'uns fins, l'hàbil és aquell que sap trobar i combinar els mitjans més eficaços per a assolir-los. De la mateixa manera, aquesta habilitat, en tant que habilitat, és indiferent a la qualitat del fi. En aquest sentit podríem dir que la prudència és l'habilitat del virtuós.

Tot i que Aristòtil distingeix clarament l'*habilitat* tècnica, que és indiferent dels seus fins, i la prudència, que és moral en els seus fins i en els seus mitjans, quedaria la temptació de pensar l'acció moral d'acord amb el model d'activitat tècnica. El prudent d'Aristòtil es troba més aviat en la situació de l'artista que primer ha de fer per poder viure en un món en el que sigui realment home. Podríem dir que la moral d'Aristòtil és una moral del *fer*, abans de ser i per poder ser una moral del *ser*.

---

<sup>231</sup> Regla recta es refereix a la regla que serveix de norma i que equival a la noció. No es refereix a la facultat racional. Veure AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 50.

<sup>232</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., II, 6, 1106b 36.

<sup>233</sup> *Ibid.*, VI, 12, 1144a 24.

Els trets que són propis del *phrónimos* d'Aristòtil es podrien resumir a partir de les associacions que ens proposa Aubenque<sup>234</sup> i que resumim en el quadre<sup>235</sup> següent, tenint en compte que el prudent es caracteritza per viure en la unitat no dissociada d'aquests trets:

SABER	• INCOMUNICABILITAT
BON SENTIT	• SINGULARITAT
BÉ NATURAL	• EXPERIÈNCIA ADQUIRIDA
SENTIT TEÒRIC	• HABILITAT PRÀCTICA
HABILITAT	• RECTITUD
EFICÀCIA	• RIGOR
LUCIDESA PREVIINGUDA	• HEROISME
INSPIRACIÓ	• TREBALL

Figura 9: Trets associats al *phrónimos*.

<sup>234</sup> AUBENQUE, P., *Op. Cit.*, p. 76.

<sup>235</sup> Elaboració pròpia a partir de les aportacions de P. Aubenque.

Així, el mateix autor considera que l'home prudent de la tradició aristotèlica és un home integrat, íntegre, no dissociat, que ha de fer equilibris entre les “modernes”<sup>236</sup> oposicions que se sentitzen en el següent gràfic<sup>237</sup>:

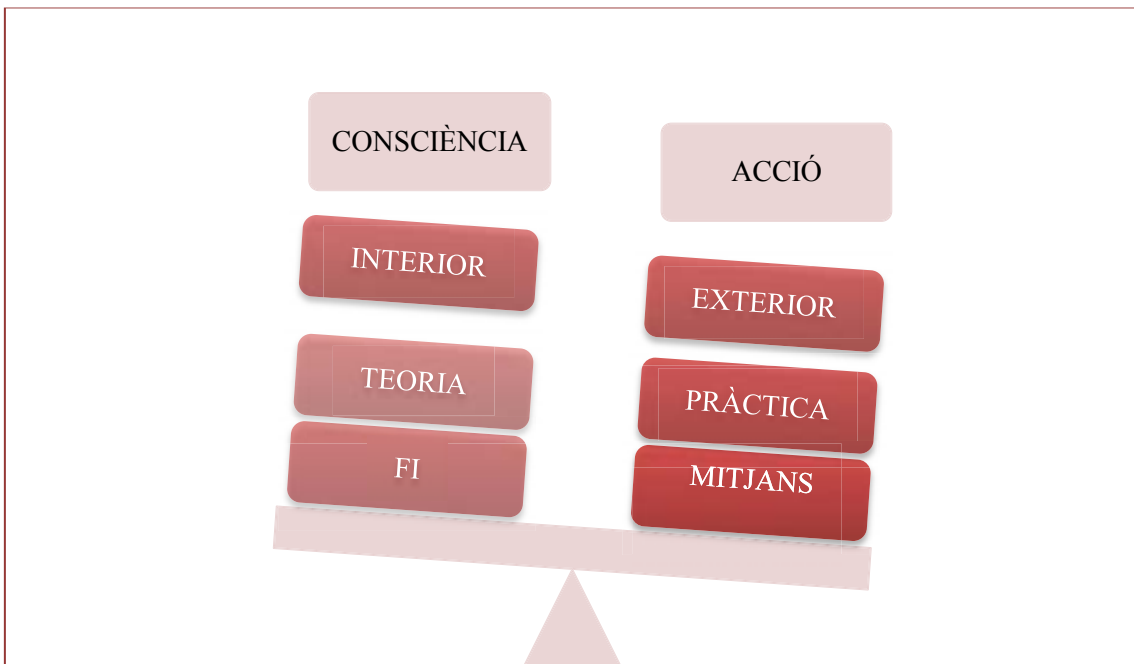


Figura 10: Equilibris de l'home prudent davant les modernes oposicions

Dit això, i fent un cert paral·lelisme amb les aportacions que fa Adrián en relació a la interpretació de l'estructura heideggeriana, podem considerar que l'home prudent és un ésser humà que es projecta vers el futur que resta implícit en cada presa de decisió; és al mateix temps un ésser humà a qui li va, en cada decisió que pren, el seu ésser; és alhora un ésser humà que té una comprensió unitària del mateix ésser humà i de la vida humana en la qual home, naturalesa, subjecte, objecte, consciència i món formen part d'una mateixa realitat, difícilment diferenciables de manera radical; i és, per últim, un

<sup>236</sup> La lectura de l'*Antígona* de Sofocles dona testimoni que aquestes oposicions ja comencen a aparèixer a l'època d'Aristòtil, SÒFOCLES, *Antígona*, Barcelona, La Magrana, 2005.

<sup>237</sup> Elaboració pròpia.

ésser que va construïnt la seva identitat des de les seves disposicions afectives i les seves relacions amb el món de les coses i dels homes i no tant sols a partir d'un exercici d'introspecció<sup>238</sup>.

---

<sup>238</sup> ADRIÁN, J., *Op. Cit.*, p. 285, 286.

## 5.- ACTUALITAT HERMENÈUTICA DE LA *PHRÓNESIS*: EL TACTE

---

---

En aquesta part de la recerca em proposo posar en relació la noció de *phrónesis* aristotèlica amb la noció contemporània del tacte i alhora posar també en relació la idea de *phrónimos* que hem desvetllat com a essència amb la idea de l'home de tacte que esdevé nuclear per a l'existència d'aquest tacte. En aquest sentit, em proposo realitzar un exercici d'actualització hermenèutica a través del diàleg hermenèutic que em permeti trobar i comprendre els fonaments del tacte per després poder aprofundir en el tacte pedagògic.

### 5.1. La *phrónesis* com a tacte

“...*el tacto es al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser*”<sup>239</sup>.

D'aquesta manera situa Gadamer la noció de tacte que recull de Helmholtz portant-la al fenomen ètic de la formació, més enllà del “tracte” en general. Recordem, en aquest punt que a l'*Ètica a Nicòmac* la *phrónesis* se'ns presenta com a “*modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>240</sup>.

La proximitat que trobem entre aquesta idea de tacte del filòsof alemany i la idea de *phrónesis* del filòsof grec resulta decisiva en l'intent d'actualització del terme. Entenem que el nucli del problema hermenèutic es basa en què la tradició sempre cal entendre-la de manera diferent. Aquest fet genera la problemàtica entre el que és general i el que és particular, per la qual cosa considero que, de la mateixa manera que succeeix en la perspectiva gadameriana, comprendre és un cas especial d'aplicació de quelcom general a una situació concreta. D'aquesta manera, acceptem el que Gadamer entén per

---

<sup>239</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 46.

<sup>240</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 1140b 3-5.

comprendre: “*comprender implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas direcciones*”<sup>241</sup>. Aquesta és la comprensió que hem anat formulant de la *phrónesis* i que, per les relacions que hi detectem amb la idea de tacte em permet concloure que podríem realitzar una actualització hermenèutica del terme com a tacte.

També convé destacar que, com bé sabem, Aristòtil funda l'ètica com a disciplina autònoma enfront de la metafísica, criticant la idea platònica de “Bé” com a generalitat i erigeix en el seu lloc el que és “humanament bo” del que és bo pel fer humà. En aquest punt, Gadamer considera exagerat equiparar virtut i saber. Segons Gadamer, Aristòtil posa les coses al seu lloc mostrant que l'element que sustenta el saber ètic és l'esforç i la seva elaboració cap a una actitud ferma. La moralitat humana es distingeix de la naturalesa perquè en l'home no només actuen les forces de la naturalesa, sinó que l'home es converteix en tal, tant sols a través del que fa i de com es comporta, i arriba a ser el que és perquè es comporta d'una determinada manera. L'acció, tal i com hem anat desenvolupant en aquesta recerca, esdevé per tant un factor essencial en la comprensió de la *phrónesis* i, per tant, del tacte. D'aquí se'n deriva que estiguem d'acord en acceptar que la raó i el saber no han d'estar al marge del ser sinó des de la determinació del ser. Aquesta darrera apreciació la reprendrem en el punt següent d'aquesta recerca quan ens centrem en la relació del *phrónimos* amb l'home de tacte.

L'atracció que sent Gadamer per l'ètica aristotèlica obeeix, en part, i a través de Heidegger, a la prioritat atorgada al saber pràctic enfront del teòric. Resulta evident que aquest no és el saber de la ciència. En aquest sentit, J. Adrián dedica una part de la seva obra a aprofundir en el saber propi de la prudència tot comparant-lo amb la idea de *cura* – *Sorge* – heideggeriana, que tot seguit relato en paraules del mateix autor<sup>242</sup>. En aquesta part de l'obra, l'autor subratlla que la delimitació aristotèlica entre el saber moral de la *phrónesis* i el saber teòric de l'*epistéme* és senzilla, sobretot si tenim en compte que per als grecs la ciència paradigmàtica són les matemàtiques, que responen a un saber d'allò que resulta inalterable, que reposa sobre la demostració i que, en

---

<sup>241</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 326.

<sup>242</sup> Jesús Adrián dedica una part de la seva obra, que titula “El cuidado y la prudencia”, a aprofundir la relació entre la idea heideggeriana de *cura* i el concepte de *prudència* aristotèlica. Veure ADRIÁN, J., *Op. Cit.*, p. 287-295.

conseqüència, qualsevol pot aprendre. Adverteix, però, que en canvi qui actua se les ha de veure amb coses i situacions que no sempre són iguals, però que necessiten d'una gran sagacitat i sempre exigeixen una decisió. Així, sembla que resulta evident que la prudència, en limitar-se a casos individuals, no és ciència. D'aquesta manera s'oposa, segons el filòsof grec, a l'intel·lecte que estableix definicions universals<sup>243</sup>. Vet aquí, doncs, el problema del saber moral que ocupa a Aristòtil en la seva ètica i que el posa davant del dilema de què fer i com obrar de manera correcta en cada cas. Aquest saber ètic, no té per objecte l'establiment de normes universals de comportament, ans es vincula amb les situacions concretes en les quals es desenvolupen les accions humanes. En ser un coneixement que dirigeix l'activitat, es pot pensar en allò que els grecs anomenaven *tekhné*, el saber o l'habilitat de l'artesà que sap com fabricar un utensili. A primer cop d'ull, les similituds entre l'home prudent, que sap elegir les decisions adequades a cada circumstància, i l'artesà, que actua a partir d'una intenció i un pla que ha concebut prèviament, semblen força evidents. De tota manera, ningú no pot ignorar les diferències entre ambdós sabers. És evident que l'home no disposa d'ell mateix de la mateixa manera que l'artesà disposa del seu material. La qüestió rau en saber com distingir el saber que hom té d'ell mateix com a persona ètica i el saber que es posseeix per fabricar quelcom. Una tècnica s'aprèn i es pot oblidar. Però el saber ètic no s'oblida. No és com el saber professional, que es pot triar. No és possible refusar-lo per triar-ne un altre. El subjecte de la *phrónesis*, el *phrónimos*, es troba en una situació d'acció, està sempre obligat a tenir un saber ètic i a aplicar-lo en funció de les exigències de cada moment.

En certa mesura, podem dir que les capacitats de decisió inherents al tacte són anàlogues a les de la prudència aristotèlica. El centre de reflexió de la prudència i del tacte és l'ésser humà. La naturalesa de la prudència és "*el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo(...) y para vivir bien en general*"<sup>244</sup>. La *phrónesis* remet, d'entrada, a aquell que pensa; i a diferència de les coses produïdes, el que pensa és el mateix ésser humà. La prudència es refereix especialment a un mateix, és a dir, a l'individu<sup>245</sup>. La prudència encarna un mode de

---

<sup>243</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 8, 1142a25-26.

<sup>244</sup> *Ibid.*, VI, 5, 1140a25-27.

<sup>245</sup> *Ibid.*, VI, 8, 1141b30.



veritat que descobreix l'ésser humà en la seva facticitat històrica concreta. A la vegada, la prudència representa l'única manera de comportar-se que col·loca l'ésser humà en disposició de reconquerir la seva autenticitat. La dinàmica constant de presa de decisions en la que es troba immersa l'existència humana farà que l'instant de la decisió i les possibilitats de l'elecció estipulin en cada cas el nivell d'autodeterminació de l'existència humana que està sempre en joc.

D'aquesta manera, Adrián contempla que la *phrónesis* encarna la capacitat per governar el timó de la nostra voluntat i la de projectar la nostra vida. Així, d'una banda, remet a la pròpia contingència i, de l'altra, dibuixa la possibilitat d'autorealització de la vida fàctica. La veritat de la *phrónesis* va lligada a la història individual de cada persona i, per tant, acaba amb aquesta. La *phrónesis* té doncs una temporalitat finita, tan finita com la de l'ésser humà que l'encarna.

Resulta interessant posar en evidència que a l'obra *Veritat i Mètode*<sup>246</sup>, Gadamer subratlla que si allò que és bo per a l'home tant sols apareix en la concreció de la situació pràctica en la qual es troba, aleshores el saber moral ha de comprendre en la situació concreta què és el que aquesta li demana; és a dir, el que actua ha de veure la situació concreta a la llum del que se li demana en general. Per tant, podríem dir que un saber general que no se sàpiga aplicar a una situació concreta, és un saber mancat de sentit. Podem copsar, doncs, que, en el terreny del problema ètic, es tracta tant sols de fer visible el perfil de les coses. Tanmateix, el problema de com "ajudar" a fer visible aquest perfil també és un problema moral, atès que forma part dels trets del fenomen ètic el fet que aquell que actua ha de "saber" i "decidir" per ell mateix i no deixar-se prendre aquesta autonomia per res ni per ningú. Aquest fet, que hem determinat com a decisiu en la *phrónesis* i que hem desenvolupat des d'una visió cosmoantropològica que contempla el terme mig, la contingència, l'oportunitat, la deliberació, l'elecció i el judici com a elements que formen part de la seva naturalesa, resulta igualment determinant en la qüestió del tacte.

Pel que fa al que ha de rebre aquest ajut, Gadamer considera que ha de posseir – com a mínim – tanta maduresa com per no esperar de la indicació que se li ofereix més del que

---

<sup>246</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p 383 i ss.

aquesta pugui o hagi de donar. És a dir, o per “educació” o bé per “exercici”, el que ha de ser ajudat ja ha d’haver desenvolupat una determinada actitud en ell mateix, i el seu desig constant ha de ser de mantenir-la al llarg de les diferents situacions concretes de la seva vida i avalar-la amb un comportament correcte.

Veiem, doncs, que el problema del mètode ve determinat per l’objecte i que resulta important establir una delimitació entre el saber moral – *phrónesis* – i el saber teòric – *epistème* -. En aquest sentit, el mateix Gadamer ens recorda que per als grecs la ciència paradigmàtica són les matemàtiques, és a dir, un saber del que és inalterable que reposa sobre la demostració i que, en conseqüència, tothom pot aprendre. En el cas del tacte, no estem parlant d’una ciència teòrica. El seu objecte és l’home i el que l’home sap d’ell mateix. Ara bé, l’home se sap a sí mateix com a ésser que actua, i el saber que té d’ell mateix no pretén comprovar el que és. Ens tornem a trobar que l’acció és inherent al mateix ésser.

Volem destacar en aquest punt, la idea de tacte<sup>247</sup> que desenvolupa Gadamer a *Veritat i Mètode* i que defineix en els termes següents:

*“Bajo tacto entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales”*<sup>248</sup>.

Així, destacaríem la sensibilitat, la percepció i el comportament com a acció que s’esdevé i sense la qual el tacte no pot arribar a ser. Alhora, es distingeix d’altres tipus d’accions pel fet que no disposem de cap saber, relacionat amb la situació concreta, que ens vingui de principis generals i que puguem aplicar de manera que ens garanteixi l’èxit de la mateixa acció en el seu sentit més ampli. A aquest nivell, Gadamer també destaca que el tacte és essencialment inexpressat i inexpressable. Es pot dir alguna cosa amb tacte, però això significarà que es deixa alguna cosa sense dir, i la “manca de tacte” és expressar allò que es pot evitar. “Evitar” no significa aquí apartar la mirada d’alguna

---

<sup>247</sup> Convé destacar que Gadamer se serveix del concepte de tacte que empra Helmholtz a la seva obra *Vorträge und Reden I*, 4ª ed., p. 178. i que és a partir d’aquest concepte en fa una interpretació i també aportacions relacionades amb l’ètica i la formació.

<sup>248</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 45.

cosa, sinó atendre-ho de tal manera que no hi xoqui, sinó que s'hi pugui passar al costat amb oportunitat, essent oportú al moment. És per això que el tacte ajuda a mantenir la distància, evita allò xocant, l'apropament excessiu i la violació de l'esfera íntima de la persona. El tacte se situa en aquest sentit en el terme mig d'un temps oportú.

Retornant a la noció de *phrónesis*, i reinterpretant-la com a tacte, ens convé subratllar la idea de sensibilitat tenint present que aquesta és, en qualsevol cas, determinada i no qualsevol sensibilitat, així com també una determinada manera percebre, de “veure”, de la que ja hem parlat anteriorment. Si la definició s'aturés aquí, el tacte se centraria merament en un estat interior de la persona que no aniria més enllà de l'experiència íntima, de la seva interioritat. Ara bé, la segona part de la definició de tacte ens porta a rescatar l'acció com a element ineludible i necessari per a entendre la idea del terme. En aquest sentit, interpreto que aquest “*comportamiento*”, que s'ha de donar dins de la mateixa situació, és una acció, és el que li dóna la dimensió de *praxis*, que, al mateix temps, no és qualsevol *praxis*, sinó una que ve determinada per la *phrónesis* entesa, recordem-ho, alhora com a “*modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>249</sup> i com a “*disposición a escoger y actuar concerniente a lo que está en nuestro poder hacer o no hacer*”<sup>250</sup>. Aquesta relació que s'estableix, contribueix a l'actualitat d'interpretació que ens estem proposant, relacionada amb la *phrónesis* i el tacte. A més a més, convé també subratllar que la mateixa definició concep que aquestes situacions sobre les quals el tacte o la *phrónesis* són possibles, són situacions de les quals no hi ha sabers generalitzables. No hi ha, per tant, principis generals que ens puguin determinar l'acció, la *praxis*, més adient. Aquesta acció s'ha de desenvolupar en situacions on la contingència es manifesta.

Aquell que actua, tracta amb coses que no sempre són com són, sinó que també poden ser diferents, és el que anomenem contingència i que ja ha estat desenvolupat en apartats anteriors. En aquestes coses i situacions, descobreix en quin punt pot intervenir la seva actuació; el seu saber ha de dirigir el seu fer. D'aquesta manera, la direcció del “fer” pel “saber” esdevé el principal problema del saber moral de l'ètica d'Aristòtil. Aquesta direcció apareix sobretot en la *tekhné*, entesa com el saber de l'artesà que sap

---

<sup>249</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 1140b 3-5.

<sup>250</sup> ARISTÒTIL, *Magna Moralia*, I, 34, 1197a 14 citat a AUBENQUE, P., *Op. Cit.*

produir determinades coses, i de la qual n'hem desenvolupat abastament les seves característiques en anteriors apartats, tot diferenciant-la del que entenem per *praxis*. Tot i així, la qüestió que es planteja també Gadamer és determinar si el saber moral és un saber de la *tekhné*, aspecte que ja hem desenvolupat anteriorment en l'aprofundiment del text del filòsof alemany. Tanmateix, Gadamer considera que si això fos així, significaria que fóra un saber sobre com un s'ha de produir a ell mateix. D'aquesta manera, concep l'existència d'una tensió entre la *tekhné* que s'ensenya i aquella *tekhné* que s'adquireix per experiència. Adverteix que el saber previ que hom posseeix quan ha après un ofici no és necessàriament superior en la *praxis* al que posseeix un no iniciat molt experimentat. Però no per això s'anomenarà teòric el saber previ a la *tekhné*, menys encara si es té en compte que l'adquisició d'experiència apareix per sí sola en l'ús d'aquest saber. Però en el saber moral, no n'hi ha prou amb l'experiència per una decisió moralment correcta. Aquí també s'exigeix que l'actuació estigui guiada des de la consciència moral. A aquest saber d'un mateix, Aristòtil l'anomena saber-se, “un saber per a si”<sup>251</sup>. Podríem, doncs, trobar correspondència entre la consciència moral i el saber produir, tot i que no són la mateixa cosa. Ara bé, les diferències entre un i altre saber es fan evidents. És clar que l'home no es pot produir a ell mateix de la mateixa manera que pot produir altres coses, ja que el saber moral que té sobre ell mateix difereix del saber que guia un determinat produir. Aquest aspecte ens resulta del tot suggerent per aprofundir en el moment en què considerem la formació del tacte. D'aquesta manera, entenem que l'objecte del saber moral no és quelcom general que sempre és com és, sinó quelcom individual que també pot ser d'una altra manera, cosa que també caldrà considerar en parlar de la formació.

D'altra banda, qui posseeix la *phrónesis* és qui ha de prendre decisions morals, en el nostre cas el *phrónimos*, l'home de la prudència, l'home de tacte; és algú que ha après alguna cosa, algú que sap el que és correcte. La tasca de la decisió moral és encertar amb allò que és adequat en una situació concreta; això vol dir “veure” el que és correcte en aquella situació i “fer-ho”. El que actua moralment també ha de triar els mitjans adequats i el seu fer ha d'estar guiat tan reflexivament com el fer de l'artesà. I aleshores, on rau la diferència entre els dos fers? Per respondre a aquesta qüestió, Aristòtil fa una anàlisi de la *phrónesis* que ens aporta resposta a la pregunta formulada.

---

<sup>251</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 1141b33 – 1142a30.

D'una banda, i per començar, podem dir que la *tekhné*, com a saber tècnic que és, s'aprèn i es pot oblidar. En canvi, el saber de la *phrónesis* i del tacte, que és un saber pràctic, un saber que correspon a la *praxis*, és un tipus de saber que, quan s'aprèn, ja no s'oblida. Hom no es confronta amb el tacte de tal manera que se'l pugui apropiat o no apropiat. En el tacte, cosa que no succeeix amb la sensibilitat, hom es troba sempre en situació d'actuar i, per tant, ha de posseir i aplicar el saber moral. Per això el concepte "d'aplicació" és tan problemàtic, ja que tant sols es pot aplicar alguna cosa quan es posseeix prèviament. Però la *phrónesis* i, per tant, el tacte, no es posseeix de tal manera que primer es tingui i després s'apliqui a una situació concreta. Les imatges de l'home sobre allò que ha de ser són imatges a partir de les quals l'home es guia. Tanmateix, aquestes imatges tant sols valdrien com a esquemes que només es concreten en la situació particular de qui actua. Per tant, no són normes escrites ni regles inalterables, i tampoc són convencions, sinó que reflecteixen una naturalesa de les coses que tant sols es determina a través de l'aplicació a la qual, al seu torn, les ha sotmès la consciència moral.

D'altra banda, Gadamer, en el capítol de *Veritat i Mètode* que dedica a la recuperació del problema hermenèutic fonamental, fa una aportació de l'actualitat hermenèutica d'Aristòtil<sup>252</sup> en la qual considera que la modificació fonamental de la relació conceptual entre mitjans i fins és el que constitueix la diferència entre el saber del tacte i el saber tècnic. Aquest resulta un capítol fonamental per al present estudi. Tal i com ja hem destacat a les primeres pàgines d'aquesta primera part de la tesi, l'interès de Gadamer per Aristòtil parteix de la interpretació fenomenològica sobre Aristòtil que fa Heidegger al ja esmentat *Informe Natorp*, de 1922. El tacte és un tipus de saber que no està restringit a objectius particulars, sinó que afecta al viure correctament en general, per la qual cosa, aquest tipus de saber no pot ocupar el lloc del saber tècnic. Quan hi ha una *tekhné*, cal aprendre-la i poder buscar els mitjans idonis. En canvi, el tacte sempre requereix buscar consell dins un mateix i aquest no és un saber de tipus tècnic. L'expansió del saber tècnic mai no aconseguirà suprimir la necessitat del saber moral, del trobar el bon consell. El tacte mai no podrà revestir el caràcter previ propi dels sabers que són susceptibles de ser ensenyats. No existeix una determinació a priori per a

---

<sup>252</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 383 i ss.

orientar la vida de manera correcta, atès que el fi per al qual vivim, igual que el seu desenvolupament en les imatges directrius de l'actuació, no pot ser objecte d'un saber simplement ensenyable. El tacte, que es guia per aquestes imatges directrius, és el mateix saber que ha de respondre als estímuls de cada moment i de cada situació. Tanmateix la ponderació dels mitjans és també en ella mateixa una ponderació moral i tant sols a través d'ella es concreta la correcció moral del fi al qual serveix. El "saber-se" confirma el seu saber en la immediatesa de cada situació donada. Podríem concloure dient que el saber-se porta a la reflexió i aquesta reflexió a la comprensió, per la qual cosa, el saber-se resulta condició indispensable i primera per a la possibilitat de comprensió. Així, el que completa el tacte és, doncs, un saber del que és en cada cas, un saber que no és visió sensible en el sentit que no demana percebre tot el visible, sinó que s'aprèn a veure-ho com a situació de l'actuació i, per tant, a la llum del que és correcte. En la reflexió moral, quan parlem de "veure" immediatament allò que és correcte, no ens referim concretament a veure. El tacte aplega d'una manera particular els fins i els mitjans i en això també és diferent al saber tècnic. Per aquest motiu, Gadamer considera que en aquest cas no té gaire sentit distingir entre saber i experiència. Podríem cloure dient que el tacte conté per ell mateix una mena d'experiència.

A mode de síntesi, presento el quadre<sup>253</sup> següent que compara els trets del saber del tacte amb els del saber tècnic, la *tekhné* que hem estat desenvolupant:

---

<sup>253</sup> Elaboració pròpia a partir de les aportacions de GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 388 i ss.

Saber del tacte	Saber de la <i>tekhné</i>
El tacte quan s'aprèn ja no s'oblida.	La <i>tekhné</i> s'aprèn i es pot oblidar.
El tacte no està restringit a objectius particulars.	La <i>tekhné</i> és un saber particular i serveix a fins particulars.
El tacte afecta al viure correctament en general.	La <i>tekhné</i> no té relació amb el viure o no correctament.
El tacte no pot ocupar el lloc del saber tècnic.	Tot i que la <i>tekhné</i> pot donar-se paral·lelament al saber moral, no n'és el seu dipositari.
El tacte està orientat a una situació concreta per la qual cosa ha d'acollir les circumstàncies.	La <i>tekhné</i> no cal que tingui en compte les circumstàncies en les quals es desenvolupa.
El tacte pressuposa una orientació de la voluntat i, per tant, un ser ètic.	La <i>tekhné</i> pressuposa una habilitat.
“Saber pràctic”	“Saber tècnic”

Figura 11: Quadre comparatiu entre les característiques del tacte com a saber pràctic i la *tekhné* com a saber tècnic.

Hem observat anteriorment que la *phrónesis* és, per a Aristòtil, la virtut de la consideració reflexiva i, en la seva anàlisi, juntament a la *phrónesis* – i, fent la corresponent actualització hermenèutica, al tacte - apareix la comprensió. A partir d'aquí, la comprensió és una modificació de la virtut del saber moral pel fet que ja no es tracta d'un mateix sinó d'un altre. Parlem, doncs, de comprensió en la concepció

gadameriana quan hom ha aconseguit desplaçar-se per complet en el seu judici a la plena concreció de la situació en la qual ha d'actuar l'altre. Per tant, aquí tampoc no hi ha un saber general, sinó concret i momentani. Aquest saber tampoc és un saber tècnic, o l'aplicació d'un saber tècnic. Aquesta comprensió és la comprensió pròpia de l'home de tacte, és la comprensió pròpia del *phrónimos*. L'home tant sols pot arribar a la comprensió adequada – en l'òptica gadameriana - de l'actuació d'un altre, en el supòsit i en la mesura que ell mateix també desitgi el just, que es trobi – per tant- en una situació de comunitat vers l'altre. Això, per Gadamer, es podria concretar en el fenomen del consell en “problemes de consciència”, en el qual aquell que demana consell, igual que el que el dona, se situa sota el pressupòsit que l'altre està amb ell en una relació amistosa, relació de simetria, diferent de la relació pedagògica, que és, en ella mateixa, asimètrica i que també concretarà la noció de tacte general en la de tacte pedagògic. Convindrà reprendre la idea de simetria i asimetria en relació amb el tacte, aspecte que aprofundirem en el capítol dedicat al tacte pedagògic. Tant sols un amic pot aconsellar a un altre, dit d'altra manera, tant sols un consell amistós pot tenir sentit per qui és aconsellat. També es fa palès que l'home comprensiu no sap ni jutja des d'una situació externa i no afectada, sinó des d'una pertinença específica que l'uneix a l'altre, de manera que és afectat amb ell i pensa en ell. Això també queda clar en els altres tipus de reflexió moral que planteja Aristòtil: el bon judici i la compassió.

Per cloure aquest apartat, podríem subratllar que l'aportació que ens fa Gadamer, d'una banda, posa en relació la descripció aristotèlica del fenomen ètic, i en particular de la *phrónesis*, amb el seu propi plantejament. L'anàlisi aristotèlica mostra, segons Gadamer, una mena de *model dels problemes inherents a la tasca hermenèutica*. D'altra banda, i en relació a “l'aplicació” del tacte, convé tenir present que el tenir tacte no és una part última i eventual del fenomen de la comprensió, sinó que determina la comprensió des del principi i en el seu conjunt. De la mateixa manera que “l'aplicació” del tacte, el tacte en ell mateix no consisteix a relacionar quelcom general i previ amb una situació particular.

Per últim, vull dir que l'òptica gadameriana considera que així com l'intèrpret vol comprendre - el fenomen, l'assumpte, el text - en general, i això vol dir comprendre el que diu la tradició i el que fa el sentit i significat d'allò que vol comprendre; l'intèrpret,



l'home de tacte en el nostre cas, si vol entendre alguna cosa, està obligat a relacionar el fenomen, l'assumpte o el text amb la situació hermenèutica concreta en què es troba.

Des d'aquesta perspectiva, i després de tot el que ha estat matisat, podem afirmar que el tacte se situa en l'òrbita abastament desenvolupada del terme mig, la contingència, l'oportunitat, la deliberació, l'elecció i el judici, com a determinants del cosmos propi del tacte essencialment humà.

## 5.2. El *phrónimos* com a home de tacte

De la mateixa manera que hem observat que no podem parlar de *phrónesis* sense considerar el *phrónimos*:

*“En cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes”*<sup>254</sup>

Tampoc no podem parlar de tacte sense considerar l'home de tacte. Així, fent el símil en la construcció, podríem dir que:

*“ En cuanto al tacto, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos hombres de tacto”*<sup>255</sup>

Si no podem parlar de la *phrónesis* sense referir-nos al *phrónimos*, no podem tampoc parlar del *tacte* sense referir-nos a *l'home de tacte*.

Aquest home de tacte es projecta vers el futur des de la pròpia consciència històrica, això vol dir que advoca per la prioritat del futur implícit en cada presa de decisió que afecta al discórrer de les situacions. Això significa que l'home de tacte no és un ésser humà ja realitzat de ple en l'actualitat present d'una activitat. L'home de tacte té una

---

<sup>254</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., VI, 5, 23-25.

<sup>255</sup> S'ha volgut emprar l'expressió que fa servir Aristòtil per anunciar la necessitat del *phrónimos* per considerar la *phrónesis*, tot substituint els termes per “home de tacte” i “tacte”. D'aquesta manera es vol fer evident la interpretació de *phrónesis* per “tacte” i de *phrónimos* per “home de tacte”.

capacitat que li permet sobrepassar els confins del present i obrir-se a les dimensions temporals del futur com a horitzó de projecció de possibilitats i del passat com a context inevitable de les mateixes projeccions. Precisament perquè l'home de tacte es comporta en un sentit pràctic decidint a cada pas sobre el seu ésser i les situacions en les quals es troba, resulta que es projecta de manera constant sobre el futur. L'home de tacte es posa en joc a ell mateix en cada decisió que pren, per bé que les decisions impliquin o afectin a d'altres éssers humans. A més a més, té una comprensió global i unitària d'ell mateix, de l'ésser humà i de la vida humana que es construeix des de les seves disposicions afectives i des de les seves relacions amb el món de les coses i dels homes.

Així, no podem identificar el tacte solament amb el fenomen ètic propi del "tracte" en general, tot i que tenen punts en comú. El tacte tampoc s'esgota en ser un sentiment inconscient, sinó que, com ja hem vist, és al mateix temps "*una manera de conocer y una manera de ser*"<sup>256</sup>. Aquest fet l'identifica amb la figura del *phrónimos* que passa a esdevenir la centralitat del problema que ens ocupa. L'home de tacte serà, doncs, aquell que ha de prendre decisions ètiques, algú que ha après alguna cosa, algú que sap el que és correcte i actua en conseqüència. De la mateixa manera, considerem aquest home de tacte com a hermeneuta del fenomen, de l'assumpte, de l'esdeveniment, i això vol dir que aquest home de tacte compren el que diu la tradició i el que fa, el sentit i significat d'allò que interpreta. Així, l'home de tacte, per entendre, ha de relacionar el "text" amb la situació, és a dir amb el "context".

Gadamer concep l'home de tacte lligat a la formació, en el sentit que ha de tenir o haver format en ell una consciència<sup>257</sup>, tant a nivell estètic, com a nivell històric, tot acceptant que no es pugui donar raó d'aquesta consciència, per bé que això pugui semblar contradictori. Aquests dos nivells permetran, d'una banda, determinar la bellesa de la lletjor i la bona qualitat de la mala qualitat, en el cas de l'estètica, considerant que acollir i dominar estèticament una situació concreta requereix que es produeixi el correcte sota l'objectiu que es persegueix. Això pressuposa, segons Gadamer, l'orientació d'un ser ètic. En aquest sentit, Aristòtil no veuria l'home de tacte com un

---

<sup>256</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 46.

<sup>257</sup> Gadamer especifica el significat que li dóna en aquest cas al terme "consciència" contraposant-lo al "sentit". El filòsof alemany concep que l'adquisició del "sentit" estètic o històric no es dóna de manera natural sinó que cal formar-lo. És per aquest motiu que opta per parlar de consciència estètica i de consciència històrica, per posar de rellevància el paper que la formació té en la seva adquisició.

home amb una determinada habilitat o amb astúcia pràctica, sinó un home, un ser ètic, amb una actitud ètica que manté i continua al llarg del temps. D'altra banda, ens permetrà distingir entre el possible i l'impossible en una determinada situació i moment així com diferenciar el passat del present, en el cas de la consciència històrica.

L'essència de l'home de tacte, del *phrónimos*, rau precisament en la formació, perquè representar el tacte lligat a la formació vol dir, per a Gadamer, que no es tracta de qüestions de procediment o de comportament, sinó que es tracta de la qüestió del ser com a "esdevingut" en allò que té de singular i de nou. Aquesta consideració sobre la formació, que apunta Gadamer serà interessant de reprendre-la més endavant per acabar-la concretant en la formació dels mestres.

Si, com apunta Aristòtil, un mode de ser es defineix en termes de la seva acció i de l'objecte d'aquesta, podem considerar que l'home de tacte es defineix en termes de desenvolupament d'accions amb tacte, que en elles mateixes es donen quan cal, on cal, com cal, amb allò, i amb aquell/a que cal des de la mateixa cosmoantropologia considerada per la *phrónesis* i tenint sempre present que sovint aquesta acció pot esdevenir-se d'evitar actuar, cosa que també es consideraria com un tipus d'acció, una acció regida pel tacte.

## 6.- EPÍLEG DE LA PRIMERA PART

---

En aquesta primera part de la investigació, he fet un recorregut per les modalitats del saber des de la perspectiva aristotèlica amb la intenció de trobar similituds i ponts de comprensió per a la noció de *tacte* i de *tacte pedagògic*. La tria d'Aristòtil com a filòsof clàssic a partir del qual trobar els possibles significats originaris de la idea de *tacte*, va venir donada a partir de la lectura de *Veritat i Mètode* de Gadamer, i més concretament de la referència directa que Gadamer fa del *tacte*, tot i que el filòsof alemany no atribueix explícitament cap mena de relació directa entre la *phrónesis* aristotèlica i el *tacte*, descrit aquest darrer de la mà de Helmholtz com a element de la formació de les ciències de l'esperit.

L'aproximació a l'obra aristotèlica s'ha iniciat, d'entrada, donant una perspectiva àmplia tot considerant la *aísthesis*, la *empeiría*, la *tekhné*, la *phrónesis*, la *sophia* i el *noûs* com a vies d'entrada al coneixement. A partir d'una primera anàlisi general d'aquests modes encarats al saber del *tacte*, he anat centrant el recorregut en les nocions de la *teckné* en contraposició a la noció de la *phrónesis*, i és així com aquesta m'ha portat a descartar tots els altres tipus de coneixement i saber presentats en un inici, per acabar centrant tota l'atenció en la noció de la *phrónesis* aristotèlica i el seu paral·lelisme i similituds amb la idea de *tacte* que es presenta. Aquest aprofundiment amb la *phrónesis* m'ha anat portant de manera ineludible al text de l'*Ètica a Nicòmac* pel fet de ser l'ètica aristotèlica que millor pot donar raó i que més aprofundeix en la noció *phrónesis*. L'opció per l'*Ètica a Nicòmac* també ha vingut donada perquè en ella Aristòtil presenta la prudència com a saber relacionat amb l'acció i també perquè en ella Aristòtil deixa palès que l'ésser humà és el centre de l'ètica que planteja; aspectes tots ells íntimament relacionats amb el plantejament epistemològic de la tesi.

Tal i com apunto a la introducció d'aquesta primera part, he intentat anar dialogant amb els autors tot establint els ponts amb la meva experiència. És per aquest motiu que la

mirada i la intenció pedagògiques s'han anat manifestant en tot el recorregut. He intentat destacar l'aportació que fa cada autor estudiat, tot subratllant els accents, desacords i coincidències. El recorregut ens mostra una suggerent polifonia.

A mode de recapitulació, ara em proposo anar destacant de manera molt sintètica les idees més importants i recurrents que han anat sorgint darrera de paraules com *tekhné*, *phrónesis*, *praxis*, *poíesis*, tacte, virtut, terme mig, contingència, oportunitat, deliberació, elecció, judici, entre d'altres; paraules que s'han anat relligant dins el discurs aristotèlic encarat amb el tacte. En cadascuna d'aquestes paraules clau, hi ha una densitat de significació que d'ara endavant donaré per entesa, per bé que tampoc pretenc donar-la per tancada.

Amb l'enumeració de les qüestions a partir de les quals estructuro aquesta recapitulació, pretenc fer una síntesi de les idees més importants i alhora un pont que uneixi aquesta primera part amb la segona part d'aquest estudi. Així, les idees més importants d'aquesta primera part de l'estudi són les següents:

- Aristòtil parla de la prudència en diversos textos de la seva àmplia obra. Tanmateix s'ha optat per l'*Ètica a Nicòmac* d'entre les ètiques aristotèliques perquè és la que explica més abastament i dóna millor resposta a la noció de *phrónesis* que hem traduït per prudència i que, segons el que hem anat desenvolupant, respon a la idea actual de *tacte*.
- En l'estudi del significat de la *phrónesis* aristotèlica, s'estableixen importants coincidències entre la noció contemporània de *tacte* i el mode de saber de la *phrónesis* com a activitat de la *praxis*.
- Interpretem la noció de *phrónesis* aristotèlica com a noció contemporània del terme *tacte*.
- La prudència no es pot ensenyar, tot i que es pot tenir experiència de prudent.
- La prudència, com el tacte, mai no podrà ser una ciència, atès que parla del contingent, i és condició per la ciència la supressió de la contingència.
- En la prudència, com en el tacte, no hi ha teoria, no hi ha *epistéme*.

- La prudència i el tacte no es poden demostrar, com tampoc no es pot demostrar l'art, atès que versen sobre coses que poden ser d'una altra manera. Versen sobre el contingent.
- Max van Manen, pedagog d'origen holandès, fenomenòleg i principal estudiós actual del tacte pedagògic, no fa constar en les seves obres principals, l'obra aristotèlica de l'*Ètica a Nicòmac* com a text de referència per a l'estudi del tacte pedagògic. D'aquesta manera, descartem la influència d'Aristòtil en els escrits del pedagog holandès.
- La *phrónesis* és una virtut, una disposició personal i singular, una inclinació constant de la voluntat de l'ésser humà.
- La *phrónesis* és contingent, depèn dels individus i de les circumstàncies. És, aristotèlicament parlant, una virtut intel·lectual que completa la virtut moral. Per adquirir-la, és necessària la seva pràctica, no n'hi ha prou amb un saber teòric – o potser no li cal -.
- La *phrónesis*, el tacte, fa referència a la *praxis*, no a la *poiesis*.
- L'home de tacte, el *phrónemos*, és un *Homo praxis* que depèn dels seus semblants i es diferencia clarament de l'*Homo faber* i de l'*Homo labor*.
- L'acció de l'*Homo praxis*, del *phrónemos*, de l'home de tacte, ha de ser una acció oportuna.
- Tant sols és possible deliberar i fer elecció sobre les coses que depenen de nosaltres, perquè hi ha contingència. En la deliberació es tracta de captar “el punt de la possibilitat” per anar a l'acció.
- El “punt de possibilitat” és alhora una oportunitat i un risc.
- El principi de l'acció és l'elecció que ve donada des de les disposicions de l'intel·lecte, la deliberació i la disposició ètica.
- La prudència, i el tacte, corresponen a una “manera de ser” en virtut de la qual ens comportem d'una determinada manera; és selectiva perquè la triem, perquè parteix de l'elecció, es conserva pel terme mig que resideix en la percepció i ve determinada per la raó, la sensibilitat i la decisió, essent relativa a nosaltres i als altres.
- La prudència, com el tacte, està associada al límit com a qualificació moral i finitud, i a l'equilibri com a terme mig.

- La comprensió del tacte, de la prudència és possible des de la consideració del prudent, del *phrónemos*, de l'home de tacte. Així, la categoria pedagògica del testimoni es fa necessària per a la comprensió del tacte.
- L'home de tacte es projecta vers el futur des de la consciència històrica.
- A l'home de tacte, en cada decisió li va el seu "ésser".
- L'home de tacte té una comprensió unitària, cosmoantropològica en la que l'ésser humà, la naturalesa, el subjecte, l'objecte, la consciència i el món formen un tot.
- L'home de tacte es va "construint" des de la complexitat de les relacions del seu propi ésser i/amb el món i /amb les coses i els éssers humans que l'envolten. Rebutja una autoconsciència merament reflexiva concebuda com a coneixement d'un mateix des d'un exercici d'introspecció.
- El prudent, l'home de tacte, representa en ell mateix "el criteri", atès que està dotat d'autoritat, la que li ha estat atorgada pel testimoniatge.
- El centre de reflexió de l'home de tacte és l'ésser humà i també allò considerat com a "no humà".
- El tacte encarna un mode de veritat que descobreix l'ésser humà en situació de conquerir la seva identitat, la seva autenticitat, la pròpia existència.
- El tacte encarna la capacitat per governar el timó de la voluntat i projectar la vida (del mestre, en el tacte pedagògic) des dels seus riscos i oportunitats.
- El tacte demana un "saber-se", un aristotèlic "*saber para sí*".
- El tacte demana una consciència estètica i històrica; això vol dir que li cal una formació, atès que no s'obté per naturalesa, sinó que s'adquireix des de les vessants estètica i històrica, és a dir, de manera situada.

Amb aquesta recapitulació de les principals idees que s'han presentat en aquesta primera part de la tesi, em proposo iniciar una segona part que presenta un recorregut per tres textos fonamentals que ajudaran a posar les bases sobre les quals s'ha construït l'actual idea de tacte pedagògic. En el recorregut dels textos que aniré presentant i de les idees que desenvoluparé, s'aniran relacionant les aportacions dels diversos autors amb la idea aristotèlica de la *phrónesis* que ha estat descrita en aquesta primera part. La intenció és reconstruir un recorregut de significat en relació a la noció de tacte i de tacte

pedagògic per finalitzar – a la quarta part d'aquest estudi- perfilant una melodia per la formació del tacte pedagògic.



---

---

**SEGONA PART**

**FONAMENTS PEDAGÒGICS DEL TACTE:  
HERBART, MUTH I GADAMER**

---

---



---

---

## SEGONA PART

### FONAMENTS PEDAGÒGICS DEL TACTE: HERBART, MUTH I GADAMER

---

---

#### 1.- PRESENTACIÓ

---

---

En aquesta segona part de la tesi, plantejo un recorregut teòric i històric sobre el concepte de tacte pedagògic de la mà de tres autors que, a cavall entre principis del segle XIX i el despertar del XX, resulten del tot reveladors com a fonament de la idea contemporània de *tacte pedagògic*. Així, Johann Friedrich Herbart, Jakob Muth i Hans-Georg Gadamer són els tres autors a partir dels quals m'he proposat anar realitzant aquest recorregut. En concret, he seleccionat l'obra en què cadascun d'aquests autors tracta explícitament i desenvolupa les seves idees sobre el tema del tacte relacionat amb la vessant educativa. En el cas de J. F. Herbart, he cercat el text de la lliçó inaugural que va llegir el 1802 a la Universitat de Göttingen i que porta per títol, *Vom pädagogischen Takt*<sup>258</sup>, que ha estat traduït per *Del Tacte Pedagògic*. Pel que fa a Jakob Muth, he seleccionat l'obra de 1962 en la qual l'autor centra el seu interès i exploració del tacte, obra que porta per títol *Pädagogischer Takt*<sup>259</sup>, traduïda com a *Tacte Pedagògic*.

---

<sup>258</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, Göttingen, 1802.

<sup>259</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962.

Finalment, pel que fa a H.-G. Gadamer, he seleccionat la part de *Veritat i Mètode*<sup>260</sup> de l'edició del 2003 en la qual l'autor explica la idea de *formació* com un dels *conceptes bàsics de l'humanisme*<sup>261</sup> i en el que fa referència explícita, de la mà de Helmholtz, a la noció de *tacte*.

Així, en aquesta segona part de la tesi em proposo el següent:

- Desvetllar el primer text pedagògic, trobat fins ara, que parla del tacte vinculat a l'educació; text datat el 1802 i escrit per J.F. Herbart.
- Aportar una primera traducció – malgrat encara no sigui oficial – i interpretació d'aquest text desconegut fins avui – fins i tot en el camp de la història de l'educació - en el nostre context pedagògic.
- Establir un diàleg entre la *phrónesis* aristotèlica i la idea del tacte que ens apunta Herbart en aquest text.
- Redibuixar la figura i algunes de les idees d'un pedagog de la categoria, renom i influència de J.F. Herbart, que sovint ha estat considerat com un pedagog “positivista” pel fet de voler formalitzar – que no independitzar – el seu pensament. D'aquí que s'esdevingui, encara que de manera secundària en aquest treball, el fet de posar en qüestió la idea o les interpretacions que s'han realitzat de la pedagogia herbartiana.
- Redescobrir la figura de J. F. Herbart des de la màxima “*la qüestió decisiva de la que depèn si un és o serà un bon o mal educador, aquesta qüestió és una de sola: com es va formant aquell tacte en cadascun dels educadors*”<sup>262</sup>.
- Aportar una primera traducció – malgrat encara no sigui oficial – i interpretació de l'obra de J. Muth, que fa referència explícita al tacte pedagògic. Aquest, també és un text desconegut fins avui – fins i tot en el camp de la història de l'educació - en el nostre context pedagògic.

---

<sup>260</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit. L'obra original fou editada el 1975 a Tübingen, però la seva primera publicació en llengua castellana fou el 1977.

<sup>261</sup> Gadamer situa sota l'epígraf “Conceptos básicos del humanismo”: la formació, *sensus communis* traduït per sentit comú, la capacitat de judici, i per últim, el gust.

<sup>262</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. Cit., p. 13.

- Analitzar el concepte de *tacte* des de l'òptica gadameriana a partir de *Veritat i Mètode*.
- Establir un diàleg entre els textos de Herbart, Muth i Gadamer en relació a la idea de *tacte* pedagògic.
- Desvetllar la relació existent entre les idees que es plantegen en els textos en els que J. F. Herbart, J. Muth i H.-G. Gadamer, que presenten i desenvolupen el *tacte* pedagògic, tot establint de manera inicial la relació<sup>263</sup> d'aquests amb la noció de *tacte* pedagògic de Max van Manen.

Per a poder dur a terme els propòsits que m'he plantejat, m'he endinsant, d'una banda, en aquells aspectes de la biografia de J.F. Herbart que, per la seva naturalesa, m'ha semblat que haurien pogut influir en el que posteriorment acabarà denominant-se per part del mateix J. F. Herbart, com a *tacte* vinculat al context educatiu. Ha resultat especialment interessant per a aquesta part de la recerca l'aventura d'anar a trobar un text que Herbart va escriure al 1802 amb motiu de la lliçó inaugural que pronuncià com a professor - un jove Herbart acabat d'iniciar en el món de la docència universitària i adreçant-se a joves futurs educadors - a la Universitat de Göttingen. Aquest text és anomenat de manera puntual en alguns dels textos del pedagog holandès Max van Manen, a qui més endavant li dedico una part d'aquest treball com a representant actual de la idea de *tacte pedagògic*.

Després de fer la cerca, sense cap resultat, d'alguna traducció del text de Herbart en alguna de les llengües que pogués interpretar, i no trobant cap indicatiu d'existència actual del mateix, vaig iniciar la cerca - sense èxit - en la seva llengua original. Finalment vaig decidir anar a cercar-lo personalment a la Universitat de Göttingen, indret en què va tenir lloc la seva escriptura i posterior lectura, i on suposadament l'autor n'hauria deixat algun exemplar o bé formaria part d'algun compendi de lliçons inaugurals de la mateixa Universitat. Un cop trobat, i en possessió d'una còpia digital del text, em vaig proposar descabdellar de primera mà, el sentit i significat del text, amb l'ajut d'un traductor i intèrpret especialitzat en textos d'educació. Així és com s'inicià l'aventura que va acabar marcant la direcció de la recerca posterior. Ens trobem, doncs, davant d'un text

---

<sup>263</sup> En la part de la tesi centrada en la noció de *tacte* de Max van Manen reprendrem amb més èmfasi aquesta relació.

d'onze planes escrites en l'alemany, de principis de XIX, un text en el qual el jove Herbart decideix centrar la seva lliçó en aspectes com la diferència entre educació i pedagogia, l'educador i el tracte amb els alumnes, la *praxis* pedagògica, la necessitat de contextualitzar la *praxis*, així com la necessitat d'una filosofia de l'educació - idea vertebradora en l'obra de Muth que presentarem més endavant -. I tot aquest contingut és el preàmbul que ens porta a parlar del tacte com a element vinculant entre la teoria i la *praxis* pedagògica, així com aspectes relacionats amb les vessants emocional i racional en el tacte, per acabar definint un aspecte tan fonamental en la qüestió del tacte com és la seva formació. Aquesta recerca també aporta, per tant, la primera traducció<sup>264</sup> – de moment no oficial – d'aquest text, al català.

L'interès i rellevància d'aquest text rau fonamentalment en el fet que és el primer text del que es té coneixement que relaciona el concepte de tacte amb el d'educació, a més a més de la particularitat de formar part de l'obra d'un autor de l'alçada de J. F. Herbart, la rellevància i reconeixement del qual ha tingut i té un paper fonamental en la història del pensament educatiu d'occident.

Així, per anar descabdellant aquesta part de la recerca, he anat dialogant amb diversos textos que m'han ajudat a establir les bases a partir de les quals Herbart acaba definint el tacte dins l'àmbit de l'educació. Més endavant, presento les idees principals del text de 1802 amb la intenció d'evidenciar i reflexionar sobre les aportacions originàries que aquest fa en relació al tema del tacte i l'orientació que li dona el seu autor.

En el cas del segon text seleccionat, que porta per títol *Pädagogischer Takt*, i que fou escrit per Jakob Muth l'any 1962, també haig de dir que és un text inèdit en el nostre context pedagògic, i com veurem al llarg del desenvolupament d'aquest treball, és un text que resulta fonamental per entendre les aportacions que ha realitzat i està realitzant avui el pedagog d'origen holandès Max van Manen, considerat referent actual en el camp de la pedagogia en temes de *tacte pedagògic*. El meu interès per aquest text, del qual tampoc no s'ha trobat cap traducció, sorgeix a partir d'una referència<sup>265</sup> que el

---

<sup>264</sup> La còpia del text original de *Vom pädagogischen Takt*, i la traducció realitzada per a l'elaboració d'aquesta tesi es poden trobar a l'annex d'aquest treball i formen part de les aportacions de la tesi.

<sup>265</sup> Veure nota 52 de l'obra de VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit.

mateix Van Manen fa a la seva obra *El tacto en la enseñanza*<sup>266</sup> i que em crida especialment l'atenció en reconèixer l'autor que d'aquesta obra n'ha extret algunes idees – sense especificar - que posteriorment diu haver desenvolupat. D'aquí que, en no trobar cap traducció del text, i interessada en el contingut concret de la font, inicio altre cop el treball d'interpretació de l'obra, de l'alemany al català, ajudada de la mà del mateix traductor i intèrpret del text de J. F. Herbart, que, tal i com he esmentat anteriorment, està especialitzat en temes d'educació. Presento, doncs, les idees principals d'aquest text amb la intenció d'evidenciar i reflexionar sobre les aportacions directes que aquest fa i l'orientació que dona l'autor en relació al tema del tacte pedagògic. Aquesta recerca també aporta, per tant, la primera traducció<sup>267</sup> – de moment no oficial – d'aquest text de J. Muth que porta per títol *Pädagogischer Takt*, al català.

Pel que fa al tercer text seleccionat, aquest és una part l'obra *Veritat i Mètode* de H.-G. Gadamer, text que resulta especialment suggerent per a la recerca que estic desenvolupant. En concret es tracta, tal i com he esmentat anteriorment, de la idea de *tacte* que Gadamer formula de la mà de Hermann Helmholtz - psicòleg contemporani de J. F. Herbart – amb la intenció de desenvolupar la noció de *formació* com un dels conceptes bàsics de l'humanisme.

El diàleg entre els tres textos aporta reflexions suficients per a establir els fonaments del tacte pedagògic que s'aniran completant i actualitzant amb les aportacions de Max van Manen que es detallaran a la tercera part d'aquest mateix estudi.

---

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> La còpia del text original i la traducció realitzada de l'obra completa de Jakob Muth - que porta per títol *Pädagogischer Takt* - per a l'elaboració d'aquesta tesi, s'ha considerat finalment no incloure-les a l'annex del treball entenent que, tot i ser una obra desconeguda en el nostre context educatiu i una obra exhaurida, no resulta necessària la seva inclusió com a annex a la tesi. Tanmateix, l'obra i la seva traducció estan a mans de l'autora de la tesi i poden ser objecte de futura publicació.





## **2.- LA INTRODUCCIÓ DEL TERME *TACTE* A LA PEDAGOGIA PER JOHANN FRIEDRICH HERBART, A PARTIR DE LA LECTURA DEL TEXT *Vom pädagogischen Takt*, 1802<sup>268</sup>.**

---

---

### **2.1. Les arrels que articulen la idea de *tacte* de J. F. Herbart.**

El context, la biografia i especialment les experiències de formació de J. F. Herbart estan en íntima relació amb les aportacions i la idea del tacte pedagògic que l'autor anirà construint al llarg de la seva trajectòria de pensament. És per aquest motiu que he considerat oportú incloure una breu ressenya d'alguns dels aspectes de la seva biografia, de la seva formació i del context en el qual va viure que resulten d'especial interès per a la consecució d'aquest apartat.

#### **2.1.1. Les experiències de J. F. Herbart arrelades al propi context.**

Per començar, podríem destacar el fet que J. F. Herbart neix en una família de classe mitjana i de nivell cultural alt. La mare era una dona culta de notable sensibilitat musical, filla de metge; el pare era conseller de justícia, funcionari del govern. Herbart va tenir una infància aparentment difícil a causa del divorci dels seus pares quan ell era molt petit. Sembla ser que, entre el pare i la mare, els desacords sobre diferents aspectes de la seva vida eren freqüents, la qual cosa va acabar amb la separació del matrimoni i deixant, el pare, la responsabilitat de l'educació de l'infant a càrrec de la mare. La mare, dona de caràcter ferm, disciplinada i molt sobreprotectora del seu fill, va preferir no portar el jove Herbart a escola, instruint-lo a casa mitjançant tutors. Feia un seguiment acurat i de molt a prop de l'educació del seu fill, fins i tot, en un moment determinat del procés d'aprenentatge del jove Herbart, ella mateixa va començar a estudiar grec per poder-lo ajudar en els estudis. Es posa, doncs, de manifest que la mare va ser una influència essencial en la formació de J. F. Herbart, tant pel que fa a l'estreta relació

---

<sup>268</sup> Tal i com ha estat esmentat, la còpia del text original trobat a la biblioteca de la Universitat de Göttingen i la interpretació realitzada sobre el mateix text de l'alemany clàssic al català, s'han inclòs a l'annex d'aquesta recerca.

educativa que desenvolupa amb el seu fill, com en la transmissió d'aspectes relacionats amb la sensibilitat musical.

En els anys d'educació a casa, Herbart va tenir un professor particular que aplegava la combinació dels estudis humanístics amb els científics, a més a més de ser poeta i predicador protestant. Sembla que aquest tutor va ajudar a desenvolupar en Herbart el poder de l'expressió. Un altre dels seus tutors va ser un estudiant universitari anomenat Uelzen, molt interessat en els coneixements filosòfics i teològics, que, sabent contagiar el propi interès al seu alumne, li va fer agafar gust per la teologia i la filosofia ja en els seus primers anys d'estudi. Paral·lelament, Herbart va aprendre a tocar diversos instruments musicals i sembla que als 11 anys ja demostrava talent amb el piano. Aquesta sensibilitat musical, afavorida – tal i com hem esmentat - per l'interès de la mare per la música, l'acompanyarà tota la vida. Fins i tot en el tema del tacte pedagògic, veurem més endavant que el significat original del terme tacte té els seus orígens en el món musical, cosa que ens podria portar a pensar que Herbart triés aquest paral·lelisme arran de la seva vinculació amb els móns educatiu i musical.

Als 12 anys Herbart formalitza, per primer cop, la seva escolaritat matriculant-se i assistint a l'escola. Sembla que ja amb 16 anys restà profundament impressionat per la lectura dels *Fonaments de la metafísica dels costums* de Kant. Resulta interessant el fet que el seu discurs de comiat del Gymnasium, amb tan sols 17 anys, sigui de contingut moral, i porti per títol: *Les causes generals que provoquen l'elevació i el descens de la moralitat dels estats*. Al 1794, als 18 anys, Herbart ingressa a la Universitat de Jena – universitat d'influència kantiana - amb la seva mare, que va decidir anar a classe amb ell<sup>269</sup>. A la Universitat de Jena segueix els estudis de Filosofia. Fou fortament influït en l'estudi de l'idealisme pel professor Johann Gottlieb Fichte, seguidor aquest darrer, de Kant. Així és com el jove Herbart esdevé el primer deixeble de Fichte. Al 1794, alguns dels millors alumnes de Fichte formen la “League of Free Man”, una mena de societat literària en la qual els seus membres es reunien per discutir a fons les lectures i discursos dels filòsofs que els havien precedit. Aquesta societat literària està sota la tutela del mateix Fichte i les seves trobades es mantindran fins que Fichte estigui a

---

<sup>269</sup> ANTHONY, M. J.; BENSON, W.S., *Exploring the History & Philosophy of Christian Education: Principles for the 21st Century*, USA, Kregel Publications, 2003.

Jena. Sembla que és en aquest context on es forja la idea d'*idealisme*<sup>270</sup> de J. F. Herbart. L'atenció que Fichte va mostrar per la formació de Herbart sembla que va fer que aquest darrer s'interessés per l'educació, tot i que, en aquell moment, Herbart encara no s'havia decidit sobre ser mestre<sup>271</sup>. Més tard, determinades discrepàncies portaran un refredament de la relació mestre-alumne.

Resulta també d'interès destacar la influència que va rebre aquest pedagog de les lectures de Parmènides i Homer. Herbart es declara partidari dels models clàssics d'educació com a mitjà per a educar la moralitat. D'aquí la gran importància que atorga a la literatura clàssica i concretament a l'*Odissea* d'Homer com a paradigma, pel fet que els seus protagonistes representen a la perfecció dels homes que no tant sols *saben fer* sinó també *saben ésser* a cada moment segons "l'estètica" de la conducta que és present a la voluntat i que ve determinada per la intel·ligència. Però aquesta moralitat es troba allunyada de la fe, se situa prop de la concepció kantiana de la moral, ve a ser com l'objectivació qualitativa dels valors. Influenciat també per la lectura de l'*Emili* de Rousseau, A. J. Colom considera que en Herbart hi trobem l'herència rousseauiana del "naturalisme naturalista"<sup>272</sup>, per bé que sigui contrari a la tesi de Rousseau tot declarant que és una bogeria voler abandonar l'home a la naturalesa, entenent la instrucció des de la vocació formativa.

Tanmateix, la vessant artística de Herbart se segueix desenvolupant en aquesta etapa, tant pel que fa a la vessant poètica, com el seu interès per la música. El fet que fos considerat el millor pianista de Jena a l'època, que cantés poesies de Schiller al piano realitzant composicions pròpies i que tingués una relació personal amb Goethe i Schiller, ens mostra un perfil polièdric del personatge. A més a més, també és important destacar la seva proximitat amb Weimar com a centre cultural de l'Europa de l'època<sup>273</sup>.

---

<sup>270</sup> BRUFORD, W. H., *Culture and Society in Classical Weimar 1775 – 1806*, London, Cambridge University Press, 1962, p. 374 i ss.

<sup>271</sup> SEELEY, L., *History of Education*, American Book Company, New York - Cincinnati - Chicago, 1899, p. 279-281.

<sup>272</sup> No tant del naturalisme idealista més propi de Pestalozzi, segons Colom. Veure COLOM, A. J., "Els significats de J. F. Herbart", pròleg de l'edició de J. F. HERBART, *Esbós per a un curs de Pedagogia*, Vic, Eumo, 1987, p. XXXV.

<sup>273</sup> BRUFORD, W. H., *Culture and Society in Classical Weimar 1775 – 1806*, ed. cit., p. 374 i ss.

Després de tres anys a Jena, un cop graduat, Herbart marxà a Suïssa i es convertí en tutor (*Hauslehrer*) o preceptor dels tres fills grans de la família de Herr Friedrich von Steiger, governador d'Interlaken. Els tres nens tenien 8, 12 i 14 anys, respectivament. Aquesta va ser la seva única experiència en educar infants, una experiència de gran transcendència pedagògica que el fa considerar que la feina de professor particular és l'alta escola de l'educador. De Garmo<sup>274</sup> indica que el que més va ajudar Herbart en aquesta experiència va ser el fet que Von Steiger li demanés un informe<sup>275</sup> bimensual en relació a l'estudi, conducta i progressos dels infants i de les funcions que tenia al seu càrrec. Aquesta experiència amb els fills de Von Steiger el van motivar a escriure un llibre, *Pädagogische Berichte*, que més tard fou traduït al castellà com a *Informes de un Preceptor*<sup>276</sup>. Sembla que en aquests informes apareixen algunes anticipacions que després seran abastament estudiades i formulades en posteriors escrits pel mateix Herbart, convertint-se en les bases del seu pensament pedagògic.

En aquesta mateixa època, Herbart va viatjar per veure de primera mà el sistema escolar desenvolupat per Pestalozzi. Segons W. Rein<sup>277</sup>, en les idees de Pestalozzi es troben les línies directrius de l'estructura pedagògica de Herbart.

Al cap de tres anys, el desig de dedicar-se al treball científic i la inestabilitat política que ocasionava la presència francesa a Suïssa, fa que Herbart es traslladi a Bremen. Allà fa de professor particular d'un jove que volia ingressar a la universitat i també es dedica a fer de primer missatger literari de Pestalozzi a Alemanya, difonent les seves idees.

Al 1802 es doctorà a Göttingen amb una sèrie de tesis<sup>278</sup>, tres de les quals incideixen en l'educació. El mateix any mor la seva mare, havent-se refredat molt la seva relació i

---

<sup>274</sup> DE GARMO, Ch., *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu, Hawaiï, reimpressió de la primera edició de 1895, 2001, p. 14.

<sup>275</sup> Cinc d'aquests informes van ser publicats, en canvi dels altres no se'n sap res. Per aprofundir sobre aquest aspecte, llegir DE GARMO, *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>276</sup> HERBART, J. F., *Informes de un Preceptor*, Traducció i pròleg de R. Tomás y Samper, Madrid, Ediciones de La Lectura, Madrid s/a.

<sup>277</sup> Wilhelm Rein, juntament amb Karl Stoy i Tuiskon Ziller, fou un dels seguidors de Herbart a la Universitat de Jena, també fou director del Seminari Pedagògic de la Universitat de Jena i un gran coneixedor de la pedagogia de J.F. Herbart. A tots ells se'ls adjudica la difusió de la pedagogia herbartiana en la seva vessant més pràctica. Entre els escrits de Rein dedicats a Herbart, podríem destacar *Outlines of Pedagogics*, New York – Chicago, E. L. Kellogg & Co., 1893 i "Pestalozzi and Herbart" *Peabody Journal of Education*, vol. V, n° 1, pp. 3 – 6.

havent ordenant ella que fins als 40 anys Herbart no pogués disposar de la seva part de l'herència materna. Després de rebre el doctorat, encarrila la seva carrera docent quedant-se com a professor a la Universitat de Göttingen durant set anys. El text "*Vom pädagogischen Takt*", text escrit durant aquest any i en aquest context, és una lliçó impartida en aquesta universitat i adreçada a futurs educadors. El 1804 escriu *La representación estética del mundo como misión capital de la educación*.

Al 1805 rebutja l'ofertament per ocupar la càtedra de Heidelberg, aleshores principal focus de la filosofia. Durant aquesta època va escriure sobre la pràctica pedagògica que havia observat amb Von Steiger i Pestalozzi. També llegeix, a la mateixa universitat, un estudi platònic que resulta una nova interpretació de Plató, amb el qual és nomenat professor extraordinari de Filosofia, i publica diversos treballs<sup>279</sup>.

Al 1809 ocupà la càtedra de Kant a Königsberg i fundà una Escola Experimental a la seva pròpia casa i amb l'ajut de la seva dona. Aquesta escola és un seminari de pedagogia per a la preparació científica, tant teòrica com pràctica, dels futurs mestres. A Königsberg és on escriu les seves obres principals<sup>280</sup>.

El 1833 torna a Göttingen, cansat de Königsberg i esvaïda l'esperança de ser cridat des de Berlín per ocupar la càtedra de Hegel mort. Escriu els seus dos darrers treballs<sup>281</sup>. Fou titllat de massa prudent pels sectors més progressistes, pel fet d'acatar la modificació de la Constitució realitzada pel nou duc de Hannover. Herbart creu que un pensador mai no pot voler influir directament sobre la seva època. Mor el 1841.

---

<sup>278</sup> Les tres tesis del doctorat de J.F. Herbart que incideixen en l'educació són: la primera, *La poesia i les matemàtiques han de ser la base de la formació*; la segona, *L'ensenyament ha de començar amb el grec, concretament amb l'Odissea*; i la tercera, *L'art de l'educació no només es basa en l'experiència*. Com podem apreciar cap de les tres no parla directament del tacte. Tanmateix la tercera mereixeria una especial atenció per al tema que ens ocupa. Tot i així, deixo aquesta lectura per a una posterior recerca.

<sup>279</sup> Els treballs publicats en aquesta època són els següents: *Punts cabdals de la Lògica*, *Punts cabdals de la Metafísica*, *Pedagogia General deduïda de l'objectiu de l'Educació* i *Filosofia Pràctica General*.

<sup>280</sup> Els títols dels treballs de J. F. Herbart d'aquesta època són: *Sobre les relacions de l'Idealisme amb la Pedagogia*, 1810; *Introducció a la Filosofia*, 1813; *Tractat de Psicologia*, 1816; *La Psicologia com a ciència fonamentada en l'experiència*, 1824; *Metafísica i Matemàtica*, 1824; *Metafísica General*, 1828; *Enciclopèdia de la Filosofia*, 1831; *Cartes sobre l'aplicació de la Psicologia a la Pedagogia*, 1831.

<sup>281</sup> Els treballs escrits en aquesta època són: *Esbós de Pedagogia*, 1835, obra destinada a completar la *Pedagogia General*; i *Aclariment analític del Dret Natural i de la Moral*, 1836.

Herbart mai no va contemplar la religió en l'educació, és per aquesta raó, entre d'altres, que segons Anthony, M. J. i Benson, W.<sup>282</sup>, els educadors cristians dels segles XIX i XX i les polítiques educatives afins al cristianisme no el van integrar a la seva filosofia de l'educació.

La preocupació pedagògica de J. F. Herbart es pot concentrar en dos aspectes<sup>283</sup>. D'una banda, l'educació moral, i de l'altra els mètodes d'instrucció. Pel que fa a l'educació moral, segueix les coordenades kantianes diferenciant la moral de la religió i apuntant vers una moral del deure d'ésser orientat per la virtut que li mostra la pròpia raó, del deure de l'home conscient per ell mateix de les seves pròpies obligacions. Pel que fa als mètodes d'instrucció, es conceben des de l'objecte pragmàtic d'aconseguir l'eficàcia de l'educació proposant una didàctica corresponent a una segona etapa d'implementació del liberalisme, que obeeix més a la consecució de la qualitat de l'ensenyança, que no pas a les qüestions quantitatives més pròpies d'una primera etapa<sup>284</sup> en la qual calia solucionar l'escolarització universal. El mètode herbartià obeeix, doncs, a la qualitat de l'ensenyament en la qual l'aparell educatiu ja està consolidat i l'obertura d'un nombre més gran d'escoles fa que el nombre de matrícules per centre es redueixi, aconseguint una mitjana aproximada d'uns 40 alumnes per classe. A més a més, també contempla la formació del professorat com a element cabdal en la consecució del nou ordre social. Aquest fet li possibilita centrar l'atenció en els aspectes més qualitius de l'ensenyament.

---

<sup>282</sup> ANTHONY, M. J.; BENSON, W.S., *Op. Cit.*

<sup>283</sup> COLOM, A. J., "Els significats de J. F. Herbart", pròleg de l'edició de J. F. HERBART, *Esbós per a un curs de Pedagogia*, Vic, Eumo, 1987, p. XXVII i XXVIII.

<sup>284</sup> D'aquesta primera etapa n'és exponent per excel·lència el mètode simultani propiciat per Lancaster i Bell des d'Anglaterra a finals del segle XVIII, pel qual un sol mestre es feia càrrec de centenars d'alumnes, mitjançant auxiliars o alumnes avantatjats. L'augment demogràfic i l'acumulació de capital de l'època propicien aquesta situació d'un mètode que permetia cobrir les necessitats quantitatives de l'educació als inicis de l'Estat liberal burgès. Per a un aprofundiment sobre aquest període de l'educació ens podem remetre a: ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la Pedagogía*, FCE, Madrid, 1976; BOWEN, J., *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder, 1985; GARCÍA HOZ, V., *Diccionario de Pedagogía* (II), Barcelona, Labor, 1974; ALIGHIERO, M., *Historia de la Educación*, vol. 2, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2005 (8ª edició).

Trobem doncs que, per a Herbart, la base de la pedagogia és la filosofia pràctica, concretament l'ètica, i la psicologia<sup>285</sup>. Així, fa dependre la pedagogia de l'ètica sota la concepció que educar és aconseguir el fi de la moralitat mitjançant els pressupòsits que li aporta la psicologia, que complementa el paper del mètode per a tal fi. I això és possible perquè Herbart fonamenta la seva idea d'educació en la instrucció; i això vol dir que la persona tant sols es podrà moralitzar a través del coneixement. D'aquí se'n desprèn que puguem dir que per a Herbart, l'objecte d'estudi de la pedagogia és l'educabilitat que té com a finalitat la moralitat. A. J. Colom afirma que "*La Pedagogia, en Herbart, no és tant la descripció ni l'explicació d'una realitat com la consecució d'una finalitat determinada – la moralitat - en un espai concret- generalment l'escolar - mitjançant unes tècniques d'acció – els graus formals - adequat al caràcter de la psicologia humana*"<sup>286</sup>. Tanmateix, la seva posició no és positivista tot i que intenta formalitzar de manera lògica el seu pensament.

Així, la seva pedagogia pràctica, que té com a principis fonamentals l'apercepció i l'interès<sup>287</sup>, són les formes, les actituds i els mètodes amb les quals es tradueix l'acció educadora del mestre o del professor, i que Herbart aplica a través de tres elements: el govern, la disciplina que té per objectiu la formació del caràcter; i la instrucció, que té per objectiu últim el concepte de virtut<sup>288</sup>, per bé que de manera immediata ha d'afavorir la multiplicitat d'interessos<sup>289</sup> de l'alumne. En aquest sentit, convé remarcar la primera afirmació que Herbart fa a l'inici de la primera part de l'*Esbós per a un curs*

---

<sup>285</sup> GARCÍA CARRASCO, J. "El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart", *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978, p. 129 – 140.

<sup>286</sup> COLOM, A. J., *Op. Cit.*, p. XXXVII.

<sup>287</sup> L'interès com a activitat espiritual espontània i múltiple, i l'apercepció entenen que l'interès vé de posar en relació les noves representacions amb les que ja existien.

<sup>288</sup> HERBART, J. F., *Esbós per a un curs de pedagogía*, Vic, Eumo Editorial, 1987, p. 39.

<sup>289</sup> Herbart distingeix i classifica sis classes d'interès: empíric, especulatiu, estètic, simpàtic, social i religiós. L'interès empíric es refereix a l'experiència i la diversitat de fenòmens; l'interès especulatiu es refereix a la relació existent entre les lleis i els fenòmens i a la reflexió sobre els objectes de l'experiència; l'interès estètic fa referència a l'interès pel gust; l'interès simpàtic és el que faria referència a l'home i al tracte social; l'interès social és el que es refereix al conjunt de la societat i la reflexió sobre les grans relacions del tracte social; i per últim, l'interès religiós faria referència a la relació amb Déu. Per aprofundir més sobre el tema de l'interès des de la perspectiva de Herbart, ens podem adreçar a COMPAYRÉ, G., *Herbart y la educación por la instrucción*, Ediciones La Lectura, Madrid. També ens podem adreçar a HERBART, J.F., *Esbós per a un curs de Pedagogia*, ed. cit., p.55-62.

de *Pedagogia* i que està centrat en la fonamentació de la pedagogia. Herbart declara que “*Virtut és el nom de l’objectiu total de la pedagogia*”<sup>290</sup>. Així, resulta interessant el que conclou Conrad Vilanou pel que fa a la concepció educativa de Herbart, proposant un cercle integrat per cinc idees<sup>291</sup> que marquen l’objectiu de l’educació. I aquest cercle d’idees, que podríem anomenar idees-valor, se sintetitza en l’esquema<sup>292</sup> que trobem a continuació, i està integrat pels elements següents: la llibertat interna, la perfecció de la voluntat, la benvolença, la justícia i l’equitat. Aquestes idees-valor susciten - per la seva dignitat i valor manifest - una aprovació espontània. Aquí, la idea de llibertat es refereix a la fidelitat de la persona a les seves conviccions; la idea de perfecció de la voluntat es refereix a la superació constant, la idea de benvolença es refereix a la integració de la voluntat pròpia amb la voluntat dels altres, amb l’objectiu de complaure; la idea de justícia es refereix a la cerca d’harmonia en les situacions susceptibles de conflicte o disputa; i la idea d’equitat fa referència a la restauració de la justícia en el moment en què aquesta, per un o altre motiu, ha resultat alterada.

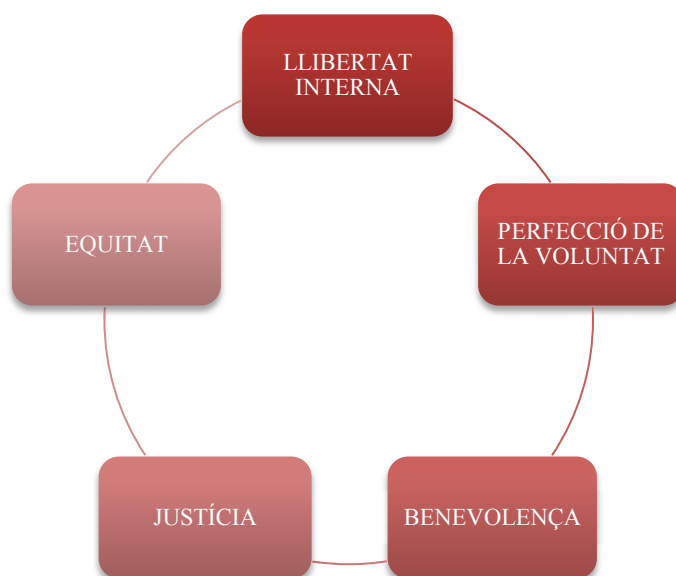


Figura 12: Cercle d’idees-valor que, en Herbart, integren l’objectiu de l’educació.

<sup>290</sup> HERBART, J. F., *Esbós per a un curs de pedagogia*, ed. cit., p. 9.

<sup>291</sup> VILANOU, C., *Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano*. Ponència de les IV Jornades de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1999, p.335-342.

<sup>292</sup> Elaboració pròpia a partir de les idees de C. Vilanou a: VILANOU, C., *Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano*, ed. cit., p.337, 338.



En aquest sentit, podem apreciar que, malgrat les concepcions de Herbart i Kant són properes, es detecten alguns matisos que les diferencien<sup>293</sup>. Per a Herbart, la moralitat deriva del judici que censura o bé aprova de manera involuntària i immediata sense predilecció ni predicció, sense proves. Herbart fa derivar la moralitat del judici estètic, mentre que, en Kant, aquella gira al voltant de la idea del deure, de l'imperatiu categòric. La filosofia pràctica de Herbart incorpora l'ètica a l'esfera de l'estètica. Així, estem d'acord amb l'aportació que fa C. Vilanou quan apunta que l'ètica herbartiana és una estètica o una ciència de la sensibilitat pel fet que "*... en última instancia, nuestra voluntad es aprobada o reprobada por nosotros mismos. Con lo cual se ha de fomentar el interés estético a través de la pintura, de la escultura, de la poesía y de la música. Sólo de esta forma el alumno será proclive a desarrollar un juicio estético capaz de distinguir rectamente las mejores voliciones*"<sup>294</sup>, remetent-se alhora al fragment on Herbart afirma "*el judici estètic de la voluntat està enllaçat amb l'interès total, que procedeix de l'experiència, del tracte social i de la instrucció, aleshores genera un entusiasme pel bé, sigui allà on sigui, que no sols actua sobre tots els esforços de l'alumne, sinó que influeix també en la forma com assimila, a més a més, el que l'ensenyament i la vida li ofereixen*"<sup>295</sup>.

Considerar l'escola i l'activitat escolar com un espai pedagògic per excel·lència on s'hi desenvolupa la finalitat de l'educació esdevé una descoberta de la realitat que no havia estat mai estudiada fins aleshores. Així, d'acord amb Colom, també ens fem ressò que amb Herbart, la pedagogia es resol en funció de l'acció i no del coneixement en la seva vessant més teòrica. Podríem, doncs, parlar de la pedagogia herbartiana com d'una ètica aplicada amb un camp propi d'estudi i d'acció: l'educació. Certament, podríem dir que Herbart va introduir el camí vers la concepció que la pedagogia és més una intervenció que no pas una descripció.

---

<sup>293</sup> Resulta interessant fer notar que les interpretacions que fan A. J. Colom i C. Vilanou sobre la proximitat del pensament de Herbart i Kant difereixen pel fet que A. J. Colom considera que l'objectiu de l'educació es resol d'igual manera en Kant i en Herbart, mentre que C. Vilanou concep diferents matisos entre ambdós autors, entenent que Kant deriva la moralitat de la idea del deure i de l'imperatiu categòric, mentre que Herbart deriva la moralitat de l'estètica o del que Vilanou anomena una ciència de la sensibilitat.

<sup>294</sup> VILANOOU, C., *Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano*, ed. cit., p.338.

<sup>295</sup> HERBART, J.F., *Esbós per a un curs de Pedagogia*, ed. cit., p.104.

### 2.1.2. Algunes influències de Herbart per a la utilització del terme *tacte*

Si ens preguntem quines són les arrels que van portar J. F. Herbart, en la transició del segle XVIII al segle XIX, a introduir el terme *tacte* a la Pedagogia, aleshores podem fer referència al seu recorregut de formació lligat a la seva relació amb la música i la vida social de la segona meitat del segle XVIII - tal i com ja ha estat descrit en l'apartat anterior d'aquest treball - i, especialment, al tracte que el mateix Herbart va experimentar durant la seva activitat com a professor particular dels tres fills de la família del governador d'Interlaken – Suïssa -, el Sr. Von Steiger. Com a conseqüència d'aquesta darrera experiència, Herbart deia que podia trobar en el “tracte” - *Umgang* -, “una seguretat des de dintre, des de l'interior”, i que aquesta seguretat tenia també les seves repercussions en la seva tasca d'educar - *Erziehung* -.

A Herbart, de la mateixa manera que succeí amb d'altres pedagogs<sup>296</sup> de renom i influència en el pensament pedagògic de casa nostra, sempre se li ha reprotxat que la seva pedagogia es fonamentés excessivament en l'activitat que dugué a terme com a professor particular en una breu experiència de tres anys amb els tres infants de la família Von Steiger, i per aquest mateix fet, se li ha retret la importància que se li atribuï especialment en el segle XIX en relació al sistema escolar públic. Però pot ser que sigui precisament aquest fet la raó més profunda per la qual, en el segle XX, la pedagogia de Herbart adquirís novament actualitat; perquè, des del moviment de la reforma escolar de finals de XIX i principis del XX, es podien constatar tendències que volien portar a la pràctica formes d'educació extraescolar, i el joc i les excursions formaven part de l'activitat escolar, i això també es feia extensiu a les festes i les celebracions per ampliar l'escola més enllà de ser una mera institució d'ensenyament i també per possibilitar una vida escolar en el sentit més ampli de la paraula, sense lliurar totalment l'escola a la vida extraescolar. El terme *tacte* és una prova d'això, perquè també en “l'actuació amb tacte” - *taktvollen Handeln* - es pot veure una forma de vida extraescolar que ara s'actualitza com a forma d'educació a l'escola.

---

<sup>296</sup> Aquest també seria el cas de Rousseau.

Una segona raó per introduir el tacte com a forma d'actuació humana en la realitat educadora a l'escola, podria tenir l'origen en el fet que el terme *tracte* s'havia introduït en la literatura filosòfica i pedagògica del XVIII i XIX. Perquè l'actuació amb tacte tant sols és possible en el tracte entre persones, i aquest fenomen ja havia estat descrit sense emprar el terme com a tal. J. Muth<sup>297</sup> considera que hi ha diversos escrits que van influenciar de forma directa a Herbart a l'hora d'emprar el terme *tacte* en el camp de la pedagogia. Entre aquests escrits, l'autor anomena l'obra de *Theophron* de Campes que es va publicar per primer cop al 1783. En aquesta obra, es parla bastant "d'experiències i normes referents al tracte entre persones". També cita la molt coneguda, a l'època, obra del baró von Knigge *Sobre el tracte entre les persones* ( un manual de bones maneres – *Umgangsformen* - molt conegut en el context popular alemany) de l'any 1788, havent estat Knigge sota la influència directa de Campes. En ambdós tractats es fa referència a *Zurückhaltung*, és a dir a la prudència i a la discreció en el tracte entre persones, a l'igual que el terme *Zartgefühl*, emprat per Knigge, que significa "sensibilitat" i "tendresa". I aquests dos conceptes: "prudència" i "sensibilitat" han de predominar en el tracte per tal que l'altre no es vegi ni "ferit" ni "posat en evidència", tal com ho formula Campes.

Muth considera que una de les primeres aproximacions al terme *tacte* en la pedagogia la trobem en el treball de Campes *über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen*, és a dir, *Sobre la idoneïtat i la no idoneïtat a l'hora de recompensar o castigar*. En aquest treball, Campes diu que aquests mètodes tenen les seves normes :

*“deren Anwendung nicht selten einen feinen Tact und eine wohlgeübte Beurteilungskraft”*<sup>298</sup>; és a dir:

---

<sup>297</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 51 i ss. Els textos de què parla Muth com a font d'influència per a Herbart no han estat treballats de forma directa en aquesta tesi per evitar la dispersió i també per una qüestió d'extensió del treball que teniu a les mans, tenint en compte també que alguns d'ells són textos dels quals no s'ha trobat traducció. Tanmateix aquest és un material prou important per a ser interpretat a fons i que pot ser objecte de futures recerques en aquest àmbit.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 52, nota 1.

“l’aplicació de les quals requereix no poques vegades un tacte sensible i criteris per a un judici ben pensat”.

Una altra obra que influencia Herbart és l’assaig de Schleiermacher<sup>299</sup> *Assaig sobre una teoria del comportament, de com comportar-se en societat* que s’havia publicat al 1799. En aquest assaig no apareix el terme *tacte*, però el significat d’aquest terme s’insinua amb el terme - *Ton – to* en el sentit de no perdre el bon *to - der gute Ton -*, encertar el *to* en el tracte amb les persones. La persona que manté el bon *to* sap i té “l’elasticitat en el tracte”<sup>300</sup>, com ho expressa Schleiermacher.

També la rellevància pedagògica en el tracte que es descriu per primer cop en època de Herbart torna a adquirir nova actualitat a la nostra època. Segons Muth, en les mateixes paraules en les quals ho formulà el filòsof Theodor Litt, ho haurien pogut formular Herbart o Schleiermacher en la seva època: “*Si per ser un autèntic ésser humà hem de considerar també el cercle d’experiències que tant sols poden tenir origen en el tracte, llavors haurà de formar part de la comesa de l’educació el tenir cura d’aquest àmbit d’experiències*”<sup>301</sup>.

Ens adonem, doncs, que la definició del significat del *tacte* l’havien preparat fins a tal punt Campe, Knigge, Schleiermacher i tota una sèrie de contemporanis, que fins i tot la noció d’*estratègia* va venir a recordar aquest fenomen. A principis del segle XIX, d’acord amb les aportacions de Muth, el general prussià von Clausewitz va escriure el llibre *Vom Kriege*, que traduïm per *Sobre la guerra*, que va ser publicat de manera pòstuma al 1834. En aquesta obra es posa de manifest que Clausewitz coneix el terme *tacte* i el defineix com a “*judici, capacitat d’avaluar ràpidament la importància de fenòmens individuals*”<sup>302</sup>.

---

<sup>299</sup> El títol original de l’obra és: *Versuch einer Theorie des geselligen Beitragens*. Veure nota 2, p. 89 del capítol 3 de l’obra de Muth.

<sup>300</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 53 nota 2.

<sup>301</sup> *Ibid.*, p. 53 nota 3.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 53, nota 4, en referència a l’obra de CLAUSEWITZ, C., *Vom Kriege*, Auflage Bonn, Dümmlers Verlag, 1973, p. 371.

Si entenem d'aquesta manera l'actuació condicionada per la situació i adequada a la situació, hem de preparar el nostre esperit mitjançant una educació que parteix de la teoria. En aquesta situació, la importància del coneixement teòric en el tacte es fa evident. Clausewitz argumenta que, en aquest cas, la veritat s'esdevé com si es cristal·litzés per la força del moment. En una altra metàfora, Clausewitz compara aquesta actuació puntual en una determinada situació amb la clau de volta arquitectònica que encara s'hauria de destacar més en la teoria. Allò que caracteritza el tacte en la comunicació general entre les persones, igual que en l'actuació a la classe, és allà on està expressat: la no disponibilitat de l'actuació amb tacte, la seva manifestació com la sensibilitat d'actuar adequadament en una determinada situació, observant aquests moments també en el context didàctic del terme, allibera el fenomen del tacte del perill d'una escolarització que sempre podem observar en la realitat escolar, quan s'introdueix una forma extraescolar i es reconstrueix per a l'escola.

A tall de síntesi, expresso en el següent quadre<sup>303</sup>, els escrits que - segons Muth - influencien Herbart:

---

<sup>303</sup> Elaboració pròpia a partir de les aportacions de J. Muth.

Obra, any d'edició	Autor	Aportacions
<i>Theophron</i> , 1783	J. H. Campes	Experiències i normes referents al tracte entre persones. Referència a la discreció i prudència en el tracte així com a la sensibilitat.
<i>Sobre el tracte entre les persones</i> , 1788	Baró von Knigge	Influència de Campes. Referència a la discreció i prudència en el tracte així com a la sensibilitat.
<b><i>Sobre la idoneïtat i la no idoneïtat a l'hora de recompensar o castigar</i>, 1788</b>	<b>J. H. Campes</b>	L'aplicació de les normes requereix tacte sensible i capacitat de judici. <b>Primera aproximació del terme <i>tacte</i> al camp de la pedagogia.</b>
<i>Assaig sobre una teoria del comportament, de com comportar-se en societat</i> , 1799	Schleiermacher	No apareix el terme <i>tacte</i> però s'insinua amb el terme <i>to</i> . Elasticitat en el tracte.
<i>Sobre la guerra Vom Kriege</i> , 1834	General Von Clausewitz	Coneix el terme <i>tacte</i> . Definició: judici, capacitat d'avaluar ràpidament la importància de fenòmens individuals.

Figura 13: Relació d'autors, d'obres i les seves aportacions, que van influenciar J. F. Herbart en la utilització del terme *tacte*.

De totes aquestes influències que Herbart es fa ressò en els seus escrits, podríem destacar-ne algunes idees clau que encara prevalen en la noció actual de *tacte* i que

veurem que també recull, van Manen. Així, em sembla interessant mostrar la síntesi d'aquestes idees en clau d'esquema<sup>304</sup>.

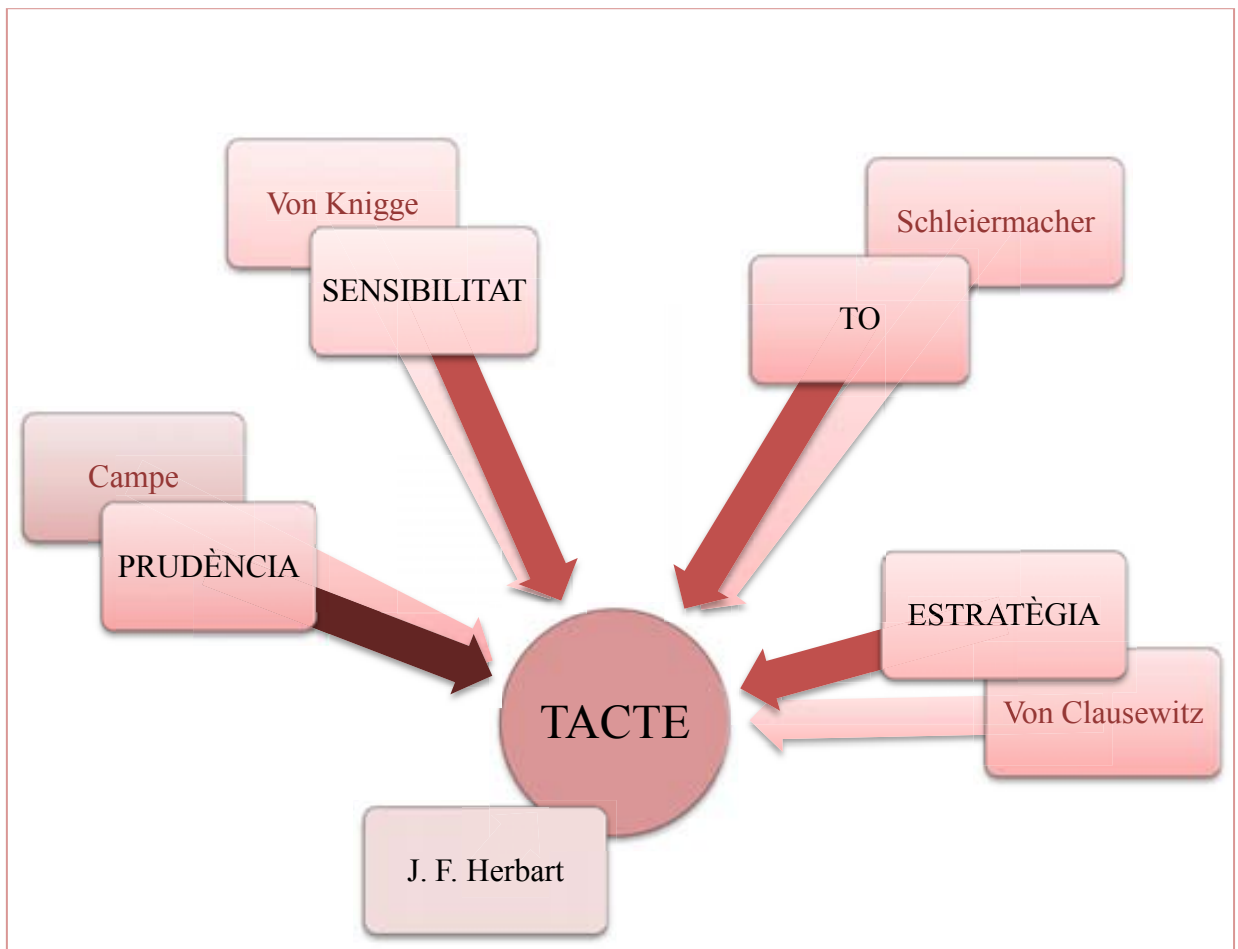


Figura 14: Esquema síntesi de les idees clau que porten J. F. Herbart a emprar el terme Tacte

<sup>304</sup> Esquema elaborat a partir de les aportacions de J. Muth.

## 2.2. La idea d'educació i d'educador que apareix en el text

*“Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung.”*<sup>305</sup>

És a dir,

*“Distingim, en primer lloc, la Pedagogia com a ciència, de l'art de l'educació”.*

D'aquesta afirmació que realitza l'autor del text, en podríem deduir que la pedagogia és una ciència i l'educació un art. Més endavant, el mateix autor aclareix que el contingut de qualsevol ciència és la recopilació de teoremes i d'axiomes que reflecteixen un pensament, un conjunt d'idees que van sorgint com a conseqüència de principis i com a fonaments a partir de principis. En canvi, l'art constitueix la suma d'habilitats que en el seu conjunt són necessàries per a assolir un objectiu determinat. Així, l'art sempre exigeix acció, actuació, reacció; i durant aquesta acció no s'ha de perdre en especulacions perquè aquest és el moment concret i més important que reclama l'art. És a partir d'aquest moment que la lliçó inaugural del jove professor comença a concretar-se en aquest art aplicat o referit a l'educador. Així, ens ofereix una distinció entre el que anomena *art de l'educador experimentat* i el que anomena *exercici individual d'aquest art*. Segons l'autor, forma part d'aquest art – en la seva execució – de l'educador experimentat el saber tractar adequadament cadascuna de les persones conforme a l'edat de cadascú “*das Alter*” i el caràcter o la forma de ser de cadascú “*das Naturell*”. Entenem, doncs, que el tracte amb els infants i els estudiants ha de ser un tracte que tingui en compte la individualitat de la persona. Al seu torn, Herbart continua considerant que aquest tracte adequat, propi de l'educador experimentat, es pot aconseguir per la via de la casualitat o l'atzar, per la via de la simpatia, o bé per la via de l'amor (en el sentit d'amor paternal/maternal). El text continua desenvolupant el discurs dient que en educació mai no tenim oportunitat de realitzar uns autèntics exercicis ni execucions d'aquest art, i encara menys l'oportunitat de fer intents, assaigs o experiments diversos amb la intenció i finalitat d'aprendre l'art de l'educació.

---

<sup>305</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 10.



El text segueix i posa el punt de tensió existent entre el que representa la teoria i el que representa la *praxis* en temes d'educació. Aquí l'autor es mostra molt contundent demanant als oients que reflexionin sobre la relació existent entre ambdós aspectes. Enceta la reflexió aportant la idea que la teoria, en termes generals, abraça un ventall tan ampli, que aquell que l'exerceix tant sols pot tocar una ínfima part del seu total. Per tant, podem dir que la teoria no fa cas – al seu torn en la seva indefinició com a resultat de la seva generalització – dels detalls que trobem en les circumstàncies individuals en què es trobarà aquell que practica, el "*Praktiker*". I és així com *el pràctic* no obeeix a totes les normes individuals, reflexions, esforços a través dels quals ha de respondre, o correspondre, a aquelles circumstàncies.

A la part final del text que interpretem, trobem també que l'autor explicita alguns dels elements que considera essencials en els educadors i que contraposa al model educatiu plantejat per Rousseau. D'aquesta manera, l'autor contempla sumàriament trets que haurien de formar part de la persona que es vulgui educadora. Aquests trets de l'educador són els d'una persona que pugui ser considerada com un savi, una persona que actua de lluny sens torbar la llibertat de l'educand, una persona que se sap guanyar l'alumne a través del que diu i també a través del que fa, de la seva acció. Allò que l'educador diu a l'educand ha de tenir la característica d'anar directament a l'interior, segons el mateix Herbart, han de ser paraules que vagin a l'ànima. D'altra banda, allò que fa l'educador s'ha de donar des d'una actitud decisiva i en el moment oportú, és a dir, sense vacil·lacions i sabent trobar el moment adequat. L'educador, a més a més, hauria de ser una persona d'autoritat, una persona a qui l'alumne li hagi fet concessió d'atorgar-li la suficient autoritat per tal que aquelles paraules i aquells fets tinguin una incidència en l'educand. L'educador, més que un vigilant, ha d'orientar l'estudiant en el seu devenir, i la discreció de les seves paraules i accions ha d'estar garantida d'entrada i també ha d'estar reconeguda per l'estudiant. L'educador no pot ser, doncs, un supervisor del procés, ans ha de vetllar perquè la relació entre l'educador i l'educand sigui constructiva i no autodestructiva - que és el que succeeix, segons Herbart, quan l'educador queda reduït a vigilant -.

La pedagogia, segons Herbart, demana l'educació contínua de l'educador. Així entenem que el mestre ha de ser una persona en contínua formació al llarg de tota la seva vida i en els seus diferents moments, en el desenvolupament tant personal com professional,

idea que implica la disposició i disponibilitat a la transformació de la pròpia persona de l'educador.

### **2.3. De la prudència filosòfica com a necessitat per a la *praxis* pedagògica.**

Herbart ens presenta, en el mateix text, l'afirmació que a les institucions de formació de mestres sempre s'aprèn de manera paral·lela, d'una banda, excessiva *praxis* i, de l'altra, massa poca *praxis*, tot donant a entendre la dificultat que planteja la qüestió de la *praxis* en la formació dels futurs mestres. Aquest, considera l'autor, és el motiu pel qual als "*Praktiker*" en l'exercici del seu art, no els agrada dependre, o dependre de forma excessiva, de la pura teoria que ha estat profundament investigada. Continua dient que prefereixen fer prevaldre les seves experiències i les observacions, a les teories. Tanmateix, també accepta que la *praxis* en ella mateixa sovint tant sols és el reflex de superficialitat i d'una experiència molt limitada i en cap cas decisiva. Segons Herbart, en aquests casos la teoria hauria d'ensenyar què podem aprendre de la naturalesa per la via de l'assaig, i l'observació, per tal que la mateixa teoria pugui aportar llum a determinades respostes. Així doncs, el binomi de tensió entre la teoria i la *praxis* es continua mantenint. I l'autor retorna a la idea, ampliant-la, tot afirmant la plena validesa del que ha explicat en relació a la *praxis* amb la *praxis* pedagògica, la "*pädagogische Praxis*". Així, concep l'acció de l'educador com una acció contínua, una acció que no acaba mai, fins i tot quan va contra la seva pròpia voluntat d'acció, l'acció esdevé positiva o negativa. Val a dir que sovint l'educador no s'adona d'allò que hauria pogut aconseguir o de la influència que hauria pogut exercir sobre l'altre. Tanmateix, l'educador experimenta contínuament la repercussió i l'èxit de la seva acció, però mai no arriba a saber què hauria passat en el supòsit que hagués actuat de manera diferent. Per exemple, l'autor es pregunta sobre quin èxit hauria aconseguït si hagués actuat d'una manera més contundent, o bé si hagués disposat de mitjans pedagògics les possibilitats dels quals desconeixia. Segons Herbart, de tot això, l'experiència de l'educador no en sap res, perquè ell mateix no en té consciència ja que l'educador només s'experimenta amb ell mateix, en el sentit que ell és el seu únic punt de referència i desconeix altres experiències i mètodes a partir dels quals potser hauria

obtingut millors resultats. Així, l'experiència d'un mestre novell en les seves primeres actuacions i encerts no la pot sospitar ningú més que ell mateix.

La qüestió del context també és un fenomen important que considera Herbart, que entén que el pedagog està sotmès, com qualsevol altre individu, al cercle temporal. Afirmar, en el text, que cada època té les seves experiències, però que cap experiència no es pot mirar des de la perfecció absoluta, i ni tant sols pot indicar el grau d'aproximació a aquesta perfecció. Arribats a aquest punt és quan J. F. Herbart reivindica la necessitat d'una filosofia de l'educació que orienti el mestre i l'educador. Conclou afirmant:

*“Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte.”*<sup>306</sup>

És a dir, que aquells que s'apropin a l'educació sense una filosofia o sense una base filosòfica, fàcilment s'enganyaran pensant que han realitzat reformes àmplies, quan en realitat tant sols hauran millorat una mica el *modus operandi*, el “*die Manier*”, és a dir, la forma de fer les coses.

I així, en cap altre àmbit, la prudència filosòfica, “*philosophische Umsicht*” de les idees generals (entesa com a mesura adequada de les coses, com a acció prudent, com a cura) és tan necessària com en l'educació, on el dia a dia i l'experiència individual tan diversa repercuteix i condiona la visió que cadascú té del món. Podríem cloure aquest apartat afirmant que, per J. F. Herbart, l'educació condiona la cosmovisió, i aquest fet posa la prudència filosòfica en el punt de mira de la formació en educació, de la formació dels mestres.

L'autor ho expressa de la manera següent en el text:

*“Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.”*<sup>307</sup>

---

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 12.

## 2.4. El tacte com a element vinculant entre *theoría* i *praxis*.

És a partir de totes aquestes dades que hem anat definint, que podem seguir la pista per a una millor comprensió del terme *Takt*, traduït per *tacte*, tal i com apareix en el fragment que presento a continuació<sup>308</sup>. Cito, *in extenso*, aquesta part de la lliçó inaugural del jove Herbart, per la seva importància en relació al tema que ens ocupa:

*“Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in padantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, - zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Foderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde: entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. “Aber welcher Erzieher”, werden Sie sagen, “de so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die ihm seine Zöglinge machen, überläßt!” – Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne herz und tadelte wie ein buch; der räsionierte und kalkulierte, während die Knaben eine Torheit nach der andern begehnen, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? – Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen: ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche*

---

<sup>307</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>308</sup> Atesa la importància del contingut del fragment per a aquesta recerca, s'ha decidit transcriure'l de manera literal.

*die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, and er es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht ?*<sup>309</sup>.

En el fragment transcrit, l'autor ens explica que per competent que sigui el teòric, quan exerceix la seva teoria, és inevitable que s'introdueixi un graó intermedi entre la teoria i la *praxis*. Herbart diu que aquest graó intermedi és un element vinculant, un cert tacte. D'aquesta manera, defineix el tacte com un element vinculant entre la teoria i la *praxis*. També el defineix com la ràpida avaluació, en el sentit de formar-te una idea ràpida de la persona -, l'anàlisi i la consegüent presa de decisions més enllà de la rutina uniforme en el procedir. És en aquests mateixos termes d'avaluació i judici inherents atribuïts al tacte, que von Clausewitz li donava un significat relacionat amb l'estratègia. Però segons el jove professor, tampoc s'ha de presumir d'encertar completament i total a les exigències de cada cas en particular, cosa que hauria de succeir amb una teoria portada a la pràctica en la seva totalitat. Perquè, si així fos, per la seva plena aplicació dels axiomes científics, el professor s'hauria de convertir en un ésser perfecte sobrenatural. Tanmateix, el pràctic és un ésser humà, no és perfecte.

Per consegüent, diu l'autor, tenim l'home tal i com és, i d'ell, i a partir del seu exercici continu, es forma un mode d'acció - *Handlungsweise* - que en un principi depèn del seu sentir o sentiment i només a gran distància de la seva convicció. Així, entenem que partint de la naturalesa de cada ésser humà, cadascú exerceix l'activitat de la qual en resulta una forma de procedir, i que depèn, en primer terme, del sentiment i, només remotament, de les conviccions. L'autor ens situa, doncs, les sensacions i sentiments en el terreny de les emocions, i les conviccions en el terreny del que és racional.

---

<sup>309</sup> *Ibid.*, p.12,13. També és la transcripció que fa Muth del text de Herbart a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 54,55.

En tot això que Herbart va desenvolupant, afegeix que aquest pràctic, l'home, expressa les seves emocions, i també com s'ha incidit en ell des de fora, però expressa més aviat el seu estat d'ànim i no tant el resultat del seu estat racional. I continua la lliçó afegint, “*I vostès diran, qui és aquest educador que depèn tant del seu estat d'ànim, del seu entusiasme o de la seva apatia, que resulten de l'actuació dels seus alumnes?*”. Al seu torn, Herbart es pregunta també sobre “*quin és l'educador que elogia els seus alumnes sense sentir-ho i que els renya “al peu de la lletra”, emprant manuals i patrons*” I també es pregunta sobre “*quin és l'educador que raciocina i calcula mentre els infants fan una trapelleria rere l'altra?*”. Sembla que, amb aquestes preguntes, el jove Herbart intenti preguntar-se si és possible cercar una resposta teòrica a situacions concretes. Herbart continua la seva lliçó afirmant que un bon educador també és aquell que pren decisions de forma contundent, tot defensant el concepte de màxima comprensió de cada persona i tot defensant, alhora, la pròpia autoritat. En aquest sentit, l'autor vol donar una connotació al tacte pedagògic foragitant la imatge del mestre tou que tot ho permet. Arribats a aquest punt, el pedagog alemany opta per l'equilibri.

Seguidament, continua desenvolupant les idees tornant al seu anterior comentari en el que afirmava que :

*“... ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde...”<sup>310</sup>.*

És a dir, “*inevitablement el tacte ocupa espais que ha deixat buits la teoria, convertint-se així en determinant de la praxis*”, convertint-se en el que decideix la praxis. Per Herbart, ens hem de considerar feliços si aquest determinant de la praxis alhora serveix fidelment la teoria, està al servei de la teoria, la validesa de la qual, diu l'autor, donem aquí per suposada. Finalment clou aquesta part de la lliçó amb un fragment que considero d'especial rellevància per a la recerca que teniu a les mans. És el següent:

*“Die große Frage nun, and er es hängt, objemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde?”<sup>311</sup>*

---

<sup>310</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 13.

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 13.

És a dir,

“ Per tant, la qüestió decisiva de la que depèn si algú és o serà un bon o mal educador, aquesta qüestió és una de sola: com es va formant el tacte en cadascun de nosaltres ?”

Més endavant, l'autor es formula una segona qüestió relacionada amb la formació del tacte preguntant-se si en aquesta formació, el tacte es forma o no d'acord amb el que dictamina la ciència en la seva àmplia generalitat. És a dir, si es mou en conceptes científics en el sentit més ampli.

Pel que hem pogut apreciar fins ara, els aspectes fonamentals del tacte que ens presenta Herbart - i que també, tal i com veurem més endavant en aquesta mateixa part de l'estudi, queden reflectits en l'obra de Muth - per definir el concepte, són els següents:

- 1) El tacte és com un element intermediari entre la *theoría* i la *praxis*.
- 2) El tacte es manifesta en una ràpida avaluació i decisió en la *praxis*.
- 3) El tacte constitueix una forma d'actuar que depèn d'una sensibilitat – *Gefühl* -.

En els tres aspectes mencionats es manifesta la no disponibilitat, en el sentit que no existeix un a priori, del tacte. Això es veu clarament quan Herbart defineix el tacte com un element intermedi, de mediació, entre la teoria i la *praxis*:

“...zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich...”<sup>312</sup>

Es pot afirmar que el tacte és un element comodí que serveix en determinades situacions. El terme especifica que es tracta d'un mode d'actuació que no es pot planificar. El tacte no se sotmet a cap tipus de planificació a partir de la teoria, però no obstant això, representa un element complementari necessari de la teoria i de la planificació que neix d'ella. Aquesta afirmació es pot prendre al peu de la lletra perquè

---

<sup>312</sup> *Ibid.*, p. 12.

en la majoria de casos la realització del tacte en el procés d'ensenyament – aprenentatge constitueix una necessitat en el procés d'aprenentatge de l'alumne. El tacte constitueix, d'aquesta manera, una mena de prolongació de la teoria cap a la *praxis*, i l'actuació amb tacte - *taktvolles Handeln* - s'ha d'entendre com la concreció de la teoria en la *praxis*. En altres paraules, en el tacte pedagògic coincideixen la teoria i la *praxis*. Per això, segons Muth, Schorb<sup>313</sup> considera que no cal l'afirmació que el tacte forma part de l'àrea de la no planificació, considerant, al seu torn, que en el pensament de Herbart hi ha dues vessants que ell anomena com la “planificabilitat garantida” i la “planificabilitat arriscada”.

Malgrat tot, parlar de no planificació només rau en aquelles situacions on el pla és possible, però no es porta a terme. Per tant, el terme *Planlosigkeit*, que significa la manca de planificació tocant al caos, sempre té connotació negativa.

Però Herbart no defensa en cap moment la no planificació en la seva teoria de l'ensenyament i dels plans d'estudis, sinó que més aviat parla d'enaltir la planificació necessària, que com a tal, no obstant, no es pot planificar perquè ella mateixa es caracteritza per una no planificació fonamental. On entra en joc el tacte, no només es procedeix sense planificar, sinó que qualsevol planificació no té sentit perquè el tacte forma part d'allò que no es pot planificar.

Des d'aquesta perspectiva, s'entén a Herbart quan afirma que “*el tacte omple aquells espais que la teoria ha deixat buits*”, i podem afegir: el tacte ocupa aquells espais buits que la teoria necessàriament havia de deixar buits perquè són, a priori, imprevisibles. Tot i així, malgrat aquesta no planificació, el tacte incideix positivament sobre la *praxis* perquè va modificant-la, en contrasr amb la teoria planificadora anterior. Això es manifesta en aquestes experiències conegudes de qualsevol professor, quan entre els seus col·legues, comenta que la lliçó de la classe anterior havia anat completament diferent al que ell s'havia preparat, i que tota la preparació prèvia es va fer miques.

Fins aleshores, en cap altre treball de pedagogia s'havia abraçat d'una forma tan concisa la problemàtica entre la teoria i la *praxis* - tan freqüentment tractada en els nostres dies

---

<sup>313</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 55, nota 6.



– com en la classe magistral de Herbart. La solució d'aquesta problemàtica, és a dir, la materialització de la relació entre la teoria i la *praxis*, segueix essent unacomesa del professor i no és fàcil de realitzar perquè depèn de la ràpida avaluació i decisió en cada moment. I quan s'ha d'avaluar i decidir ràpidament a partir d'una situació en què es troba una persona, cal saber on i quan s'ha d'actuar amb intel·ligència – la intel·ligència definida com a actuació correcta en diferents situacions quan la situació requereix la immediatesa del moment, i qualsevol planificació o preparació no té sentit -. Aquesta afirmació és vàlida tant en les relacions socials dels homes com en el quefer del professor en l'entorn escolar per al que Herbart va obrir una nova perspectiva introduint el terme *tacte*. El fet que no arribés a absolutitzar ni a sobrevalorar el tacte, es manifesta clarament quan Herbart afirma que el tacte no s'ha de vanagloriar “*d'encertar sempre en les exigències reals de cada cas individual*”. I finalment el fenomen de la no planificabilitat es manifesta en el fet que el tacte depèn de la sensibilitat, de l'estat d'ànim de la persona, però no de la voluntat planificadora.

A partir d'aquesta sintonia en la comunicació i en l'entorn de la classe, neix una forma d'acció que intenta correspondre a la situació, al cas individual. Això també mostra que el tacte no es pot concebre com un fenomen emocional merament passiu. Perquè aquesta forma d'acció consisteix en una acció pedagògica empàtica dins d'un context pedagògic que es dona en una situació.

L'accent de l'acció es distribueix, per tant, d'igual manera entre el sentir empàtic i la seva corresponent traducció en l'acció, a través de la qual, com diu Herbart, el professor “exterioritza el que sent en el seu interior”. Això, segons Muth, no es pot aprendre a través dels llibres ni dels manuals i no es pot realitzar sense que intervingui el cor. Hi ha un context on s'apleguen sentiments, empatia, situació,... i el professor els exterioritza en la seva acció.

El quadre síntesi<sup>314</sup> que es presenta a continuació, posa en relleu les principals aportacions de J. F. Herbart en relació amb la idea de tacte com a element vinculant entre la *theoria* i la *praxis*, que relaciona, al seu torn amb la no planificabilitat del tacte.

---

<sup>314</sup> Elaboració pròpia a partir de les idees de J. F. Herbart i de J. Muth en relació a J. F. Herbart.

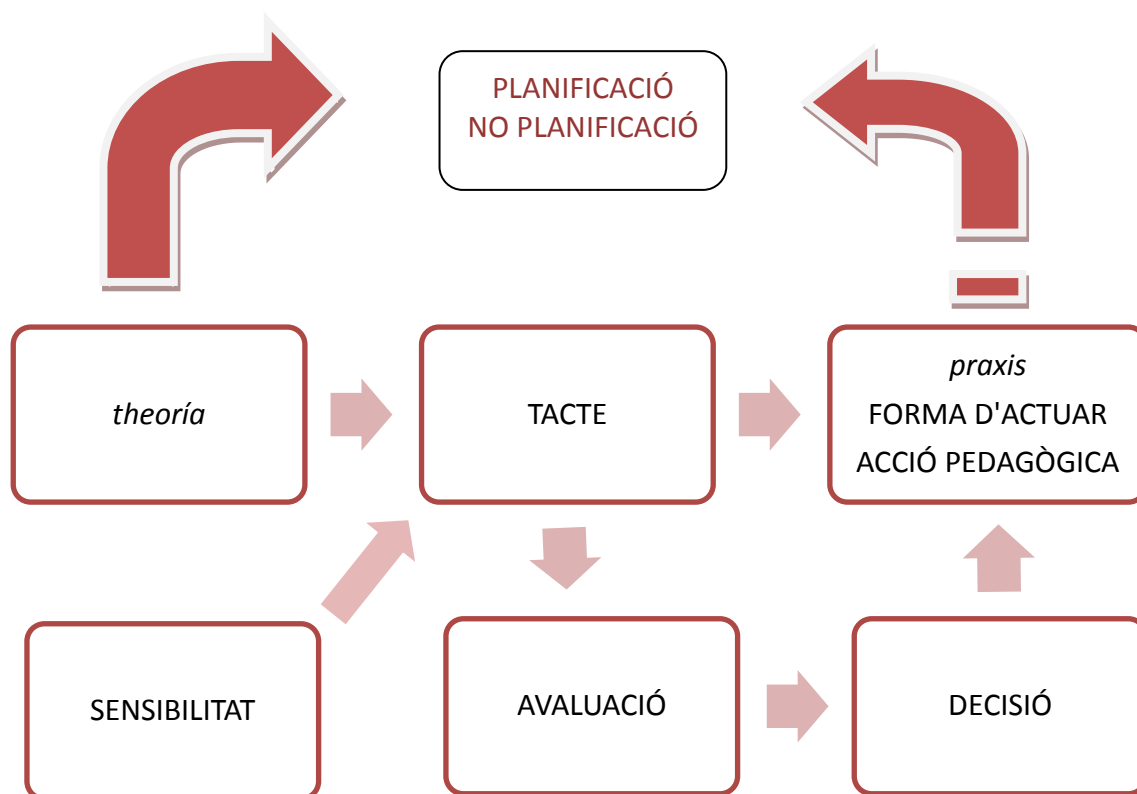


Figura 15: Esquema-síntesi de la idea de *tacte* segons J. F. Herbart.

## 2.5. Les qüestions que Herbart considera fonamentals en la formació del tacte

Quines són, al cap i a la fi, les causes últimes, les influències que determinen com aquest tacte es constitueix en nosaltres? Aquesta és precisament una de les qüestions centrals que ens ocupen en aquest estudi i a la qual el pedagog alemany hi dona resposta a partir de les consideracions que descriu en el text i que presentem a continuació.

El tacte només es forma, “*sich bilden*”, o es constitueix durant, o al llarg, de la *praxis*; es forma mitjançant la incidència o les conseqüències d’allò que experimentem durant la *praxis*<sup>315</sup>. És a dir, no és un fenomen acabat sinó quelcom que es va formant

<sup>315</sup> Veure HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 13.

contínuament i que incideix sobre la nostra forma de sentir. Aquesta conseqüència o repercussió variarà en funció de fins a quin punt nosaltres som diferents i sentim diferent; alhora, a través de la reflexió hem d'incidir i ho podem fer sobre el nostre estat d'ànim, sobre la correcció i el pes d'aquesta reflexió, de l'interès i de la nostra voluntat moral. De tot això, en depèn el *si* i el *com* repercuteix i condiona el nostre estat d'ànim abans d'iniciar el nostre ofici educador i, per consegüent, de *si* i *com* condiona la nostra manera de sentir durant l'exercici d'aquest ofici; i, al cap i a la fi, les reflexions condionen com organitzem i dominem aquest tacte que és la base de l'èxit o del no èxit, o bé del fracàs, dels nostres esforços pedagògics<sup>316</sup>. El tacte depèn i està relacionat amb l'estat d'ànim, però s'hi pot incidir mitjançant la reflexió. A partir d'aquestes consideracions, podríem afirmar que Herbart dóna un paper important a la reflexió considerant que aquesta pot influir sobre l'estat d'ànim i sobre el tacte.

En altres paraules: mitjançant la reflexió, concretament la reflexió filosòfica, cercant l'arrel de les coses, i mitjançant la ciència, l'educador s'ha de preparar no tant sols de cara a les seves futures accions en casos individuals, sinó que s'ha de preparar més aviat a ell mateix<sup>317</sup>: la seva ànima, el cor i el cap per tal de percebre, de comprendre, de sentir i d'avaluar els fenòmens que li esperen en el futur i les situacions en les quals es veurà implicat. Podríem dir, doncs, que, per a Herbart, el mestre s'ha de preparar en els aspectes que mostrem a la següent figura<sup>318</sup>; és a dir, en el percebre, en el comprendre, en el sentir i en l'avaluar, tant la quotidianitat present, com les situacions possibles de futur.

---

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>317</sup> Veure aquesta idea a *Ibid.*, p. 14 del text. Aquesta idea és la mateixa que ens presenta Gadamer en la conferència GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

<sup>318</sup> Elaborat a partir de les aportacions del text de J. F. Herbart.

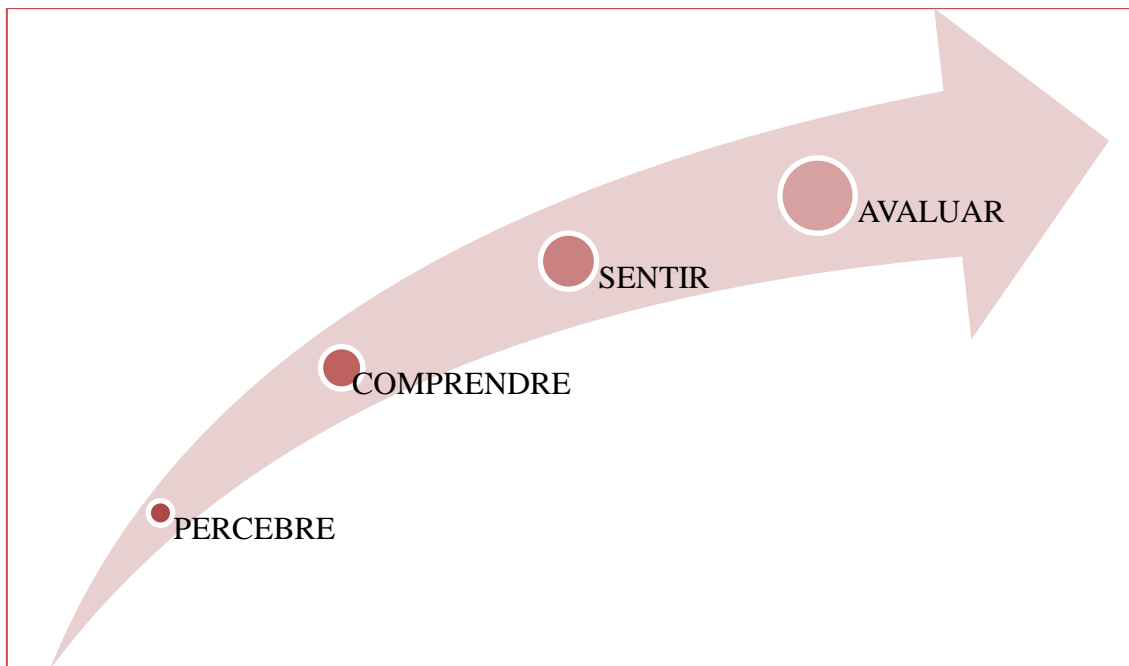


Figura 16: Elements de la formació de l'educador en relació amb els fenòmens, segons J. F. Herbart.

El text continua desenvolupant la idea de formació amb les consideracions que detallem a continuació. Segons l'autor de la lliçó inaugural impartida a Göttingen a l'albada del segle XIX, si ja abans d'iniciar la seva activitat, el mestre es perd en un mar de conceptes i de plans, les circumstàncies es burlaran d'ell; però si té a mà certs principis generals<sup>319</sup>, sabrà fer ús de les seves experiències i, en cada situació, li ensenyaran què ha de fer. *“Si no sap distingir entre l'important i el superflu, no veurà el que és necessari i es desgastarà en l'innecessari. Si confon la manca de Bildung<sup>320</sup> amb la poca capacitat, en el sentit més intel·lectual del terme, si confon la brutalitat amb la*

<sup>319</sup> Aquí l'autor no especifica quina mena de principis.

<sup>320</sup> El terme *Bildung* significa formació i educació en el sentit de cultura que té una persona per la seva formació en la tradició del context en el qual està immers. La *Bildung* es refereix, tant al procés pel qual s'adquireix la cultura, com a la mateixa cultura com a patrimoni personal de l'ésser humà. La forma *Bild* es refereix a l'educació que afecta la realitat interior de la persona, i la *Bildung* és la formació de la persona en la seva autonomia interior, en la seva realització moral i estètica, i en la seva llibertat. La *Bildung* és el mode de percebre que procedeix del coneixement i del sentiment de tota vida espiritual i ètica i es vessa de manera harmoniosa sobre el caràcter i la sensibilitat de la persona. Per tant, la *Bildung* està relacionada amb els conceptes d'ensenyament, d'aprenentatge, de competència personal i de cultura, i acull, tant la imatge imitada, com el “model” a imitar. Resulta important remarcar que el resultat de la *Bildung* no es dona com a resultat d'uns objectius tècnics prèviament programats, ans com a resultat d'un procés interior de l'ésser humà.

*malícia; els seus educands l'enganyaran a diari i, fins i tot, li faran por mitjançant un comportament o uns interrogants que ell no sap interpretar. Però si ell sap i coneix els punts essencials i l'ancoratge del seu ofici, si coneix els trets fonamentals del caràcter bo o dolent dels adolescents, llavors sabrà concedir-se a ell mateix i als seus alumnes aquella llibertat necessària, sense que això vagi en detriment dels deures; sense que es perdi la disciplina i sense que es doni llibertat total a alguns mals comportaments o vicis*”<sup>321</sup>.

Finalment, l'autor acaba conclouent la lliçó amb les següents consideracions<sup>322</sup>:

*“Per tant, i aquesta és la meva conclusió, hi ha una preparació per l'art de l'educació mitjançant la ciència . S'arriba a l'art mitjançant la ciència.; hi ha una preparació del raïonament en el sentit d'una capacitat intel·lectual de pensar, del seny i del sentit comú i també una preparació del cor abans d'iniciar l'ofici, gràcies a la qual, l'experiència, que tant sols aprenem exercint l'ofici, en primer lloc ens serveix d'aprenentatge, ens ensenya. Aprenentatge a través de l'experiència. Tant sols mitjançant l'acció s'aprèn l'art, s'adquireix el tacte, l'habilitat i les competències (en el sentit del savoir faire), les destreses; però fins i tot en l'acció, tant sols aprèn l'art aquella persona que abans ha après en el pensament de la ciència i que l'ha interioritzat. I d'aquesta manera l'ha predisposat per a impressions futures que li arribaran des de l'experiència”*. No hi ha praxis sense ciència, però no ens hem de perdre en una ciència sense contorns. La ciència i l'art prepara l'educador per a futures impressions que li arribaran de l'experiència de la praxis. En aquest sentit, notem que aquí l'autor inclou el concepte de flexibilitat.

Continua amb la consideració següent: *“De cap manera s'ha d'esperar, d'aquesta preparació, que d'ella en sortim com a mestres infal·libles de l'art, ni tant sols s'han d'esperar, d'aquesta preparació, unes instruccions específiques per a un procediment”*. Resulta important destacar que un autor que, en la nostra tradició pedagògica, ha estat consagrat com un dels “pares” de la programació de l'acció educativa, adverteixi en aquest fragment que l'acció educativa, en el que té d'art, no es pot programar. Hem de

---

<sup>321</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 14.

<sup>322</sup> S'inclouen en no cursiva aportacions pròpies que no formen part del text original de J. F. Herbart.

confiar en la nostra capacitat, en el nostre do d'improvisació, de crear sobre la marxa per decidir, en el moment precís, allò que cal fer. I hem d'aprendre dels nostres propis errors, i això és vàlid encara més en la pedagogia, molt més que en milers d'altres oficis. Perquè, normalment, en la pedagogia, qualsevol acció individual de l'educador, de per si, aïllada, és insignificant essent més decisiu i important el conjunt del seu procedir. Ni tant sols hem de sobrecarregar la nostra memòria amb infinitat de coses insignificants, menudeses o detalls que podrem observar en l'exercici. No ens hem de perdre en les petiteses. Podríem dir que, per a Herbart, la pregunta pel sentit, en educació, ha de prevaldre per sobre de qualsevol altra pregunta que ens puguem formular.

El pensador alemany considera que hem de dedicar-nos plenament a aquelles observacions que afectin la dignitat, la importància i els mitjans principals de l'educació. L'educador sempre té al davant dels seus ulls la imatge de l'ànima juvenil pura que es va desenvolupant progressivament sota la influència de la fortuna i d'un amor tendre, i sota estímuls espirituals i incentius per a la seva acció futura. Aquesta respon a una imatge idealista que, segons l'autor, fa que l'educador s'entregui plenament a aquesta il·lusió, adornant la imatge amb tota varietat d'estímuls, però que després invoqui clarament la crítica d'una reflexió severa que li mostri que en aquesta imatge hi ha hagut poesia, somni sense fonament, sense relació amb la realitat i sense posicionament o actitud. O sigui, que vegi que ha estat exigència de la raó com a característica essencial de l'ideal. D'una banda es crea una imatge il·lusòria, però, alhora, ha de fer una crítica que li mostri que això no és la realitat total.

Ara bé, considera que "s'ha ideat al noi", no tant sols al noi a qui li agradaria educar, sinó al noi, que seria realment digne d'una educació formidable: llavors, diu, afegixi-li mentalment a aquest noi el mestre – i no tant sols l'acompanyant que el segueix un pas rere l'altre com ho feu Rousseau; no el vigilant com a esclau encadenat a qui el nen li roba la llibertat alhora que ell també li roba la llibertat al nen<sup>323</sup>, sinó al mestre savi que actua de lluny, que sap guanyar-se l'alumne mitjançant paraules que li toquen l'ànima i

---

<sup>323</sup> L'autor estableix la relació de dependència mútua en què el mestre es converteix en esclavitzador i alhora en esclavitzat.

mitjançant una actitud decisiva, sense vacil·lacions, en el moment correcte<sup>324</sup>. L'autor contraposa el seu model educatiu al model educatiu que proposa Rousseau que, segons Herbart, és un model esclavitzador. Herbart vol que l'alumne pugui viure el seu propi desenvolupament autònom enmig del joc i de la baralla amb els seus iguals, perquè pugui viure, perquè pugui accedir al fer honorable dels homes, perquè aprengui dels exemples, a repugnar dels vicis que utilitza el món que ens envolta per seduir-nos o advertir-nos, que quan vegi aquests exemples els rebutgi.

I és aquest guia, segons l'autor, que anomena "*der Lenker*" - persona d'autoritat que t'orienta, l'educador discret - i les seves paraules i la seva forma d'actuar el que hem d'intentar entendre i encertar. Perquè, si no és possible trobar el temps necessari que l'amic dels joves -indirectament comparat amb l'educador - gustosament vol dedicar a l'educació, llavors aquesta educació no és possible. L'educació demana temps. Perquè, l'educador li ha de dedicar a l'estudiant totes les seves hores disponibles, sacrificar els seus millors anys - que és el que se li exigeix freqüentment -? o bé tant sols ha de sacrificar la millor part d'aquests anys? – si considerem això com una causa -, aleshores, fins a cert punt, – i això seria la conseqüència - l'educador s'ha de negar a ell mateix. Això vol dir que ha d'adoptar un segon pla, anar en detriment dels propis interessos. En aquest cas, la relació educador-educand sempre serà una relació forçada, contranatural, una relació autodestructora, perquè el que se li dona al jovent tant sols és un supervisor, no un autèntic educador, segons l'autor.

Per a Herbart, la nostra ciència ens ha d'ensenyar un art que és "l'educació contínua de l'educador" i això amb tal intensitat i concentració, amb tal precisió i convicció, que no necessiti crosses com a suports a tothora, que pugui prescindir de bona part de les casualitats i que pugui, fins i tot, aprofitar els atzars del destí per a la seva obra o els seus objectius. Hi ha d'haver una base molt sòlida per evitar la volatilització. Perquè el destí, les circumstàncies, el món que Herbart anomena "coeducador", com són l'entorn, la família o bé els factors fora escola dels que els pedagogs tendeixen a queixar-se en veu alta, no actuen normalment tots a la vegada i no sempre - des de la retrospectiva – repercuteixen, segons Herbart, negativament.

---

<sup>324</sup> *Ibid.*, p. 15.

En la mesura que l'educació vagi tenint cert grau de poder, pot guiar aquestes incidències per als seus propis fins. El món i la naturalesa en general, ja fan bastant més per l'estudiant que el promig de l'educació. L'autor considera que fan més els condicionants del context que l'educació en ella mateixa.

En la darrera part d'aquesta lliçó, el pensador alemany conclou amb les següents consideracions: *“Per aquesta primera classe, estimats senyors, crec haver-los explicat prou què és el que ha de pretendre la ciència que és el que jo vull transmetre. Fins a quin punt quedo lluny de l'objectiu ?”* . L'autor deixa clars els límits de la ciència pel que fa a l'educació. A més a més, considera que *“Tant sols podrà mesurar aquell que arribi a l'objectiu”*, tot afirmant que si ha aconseguit aproximar-los més a l'objectiu, aquest fóra el mèrit que voldria compartir. Diu que tant sols vol afegir quelcom a la substància de la ciència per formular alguna proposta de com podran els seus oients aprofitar millor el *collegium*.

A partir dels plantejaments anteriors, explica l'autor que la seva intenció és desenvolupar i omplir de vida en els estudiants un cert instint pedagògic, un *“Sinnesart”*, un sentir que ha de ser el resultat de determinades idees i conviccions sobre la naturalesa i capacitat de formació de l'home<sup>325</sup>.

Aquestes idees i conviccions, sobre la naturalesa i la plasticitat, diu que les generarà, les justificarà, les relacionarà , les construirà i les fondrà de tal manera que d'allà en resulti aquell sentir i que, com a conseqüència, podria donar peu al tacte pedagògic anteriorment descrit. Però generar idees, justificar-les i construir-les és assumpte filosòfic d'allò més noble, però també d'allò més difícil – i encara més difícil aquí en aquest context perquè no puc presumir la base filosòfica pura sobre la qual vull construir aquestes idees: es refereix a la psicologia i a la moral.

Finalment Herbart es pregunta com s'ho farà perquè els resultats de la seva especulació siguin comprensibles sense exposar l'especulació en sí. Diu que això no els ho pot descriure amb més detall. Tant sols pot dir que en els seus plantejaments apel·larà al seu

---

<sup>325</sup> L'autor empra el terme *“Bildsamkeit”* que indica plasticitat, que l'home pot canviar, que no és un ens rígid ni invariable, es pot motllurar, es pot educar.



“*Menschenkenntnis*”<sup>326</sup> i especialment a la seva capacitat d’auto observació. És allà on hauran de trobar els resultats d’una autèntica especulació, encara que aquests siguin rudimentaris, obscurs o indeterminats. Sobretot, els prega tinguin molta paciència a l’hora d’entendre i de compondre lentament les seves idees principals a partir dels seus elements constituents.

Els prega paciència si en aquest camí ensopeguen amb moltes pedres o amb brossa; al cap i a la fi el decisiu, diu, serà la claredat i la seguretat últimes, l’energia i la perseverança amb què els estudiants d’educació mateixos fixaran els resultats i en donaran prova. I llavors, en la retrospectiva, també dependrà molt de fins a quin punt els futurs mestres dominin aquelles ciències i exercicis o assaigs que són els mitjans més importants per tractar l’educació: es refereix sobretot a la literatura grega i les matemàtiques<sup>327</sup>.

## **2.6. Recapitulació al voltant de les aportacions de J.F. Herbart en relació amb el tacte pedagògic**

A manera de síntesi podríem dir que les aportacions que ens fa Herbart en relació amb el tacte pedagògic tenen la seva arrel en els models educatius que ell mateix va rebre en la seva infància i joventut. Podem, doncs, sintetitzar alguns aspectes de la seva formació relacionats amb les aportacions que més endavant realitzaria en el camp educatiu i, concretament, amb el tacte pedagògic, a partir dels següents elements:

- L’experiència de Herbart pel que fa als seus educadors és de persones properes a ell i interessades en el seu desenvolupament personal. Així, fent un molt breu repàs, ens adonem que la seva mare, els tutors que té a casa quan la mare decideix fer-se càrrec de l’educació del seu infant després de la separació de la parella, l’atenció individual i de petit grup d’“èlit” que rep el jove Herbart per

---

<sup>326</sup> Aquest terme, emprat per Herbart, es podria interpretar com a seny, sentit comú, “*common sense*”, saber jutjar una persona en el seu caràcter, tenir coneixement intern d’una persona. Aquesta característica de la formació és un dels trets que assenyala Gadamer quan defineix en la seva obra *Veritat i Mètode*, els conceptes bàsics de l’humanisme. Veure GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 48 - 61. Aquest mateix concepte el trobarem també més endavant a l’obra de Max van Manen.

<sup>327</sup> Les conclusions de la lliçó es troben a HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 14-17.

part del seu professor Fichte a la Universitat de Jena, són totes elles experiències de proximitat en la relació educativa, de personalització i de tracte proper. Aquests fets viscuts entenem que devien influenciar la manera com Herbart significa que ha de ser un educador.

- L'interès per temes de moral i per la literatura clàssica, en la qual els protagonistes no tant sols "saben fer", sinó que també "saben ser" es fa palès en el text i es concreta com a element imprescindible per a tot educador.
- La sensibilitat musical i els coneixements de música de Herbart, influenciat i també instruït per la seva mare en aquest aspecte, així com la proximitat amb Schiller i Goethe, tindran relació amb el plantejament del tacte.
- La influència de la lectura de l'*Emili* de Rousseau es fa evident en les seves aportacions, per bé que manifesti discrepàncies subtils amb el model educatiu que proposa.
- En el pla professional és destacable la influència que va tenir de la seva experiència com a tutor i professor dels fills de Von Steiger, així com la influència i relació que manté amb Pestalozzi, malgrat que, finalment, la relació es refredés per discrepàncies ideològiques.
- Herbart no pot ser considerat com un positivista per bé que intenti formalitzar de manera lògica el seu pensament. En aquest sentit, la seva atribució de no planificabilitat del moment pedagògic ho ratifica. Aquesta situació ja ha estat esmentada amb anterioritat en aquesta recerca, presentant la diversitat de plantejaments de C. Vilanou i A. J. Colom al respecte.
- Herbart rep influències i es fa ressò d'idees que provenen de diferents camps (guerra, psicologia, normes socials i bones maneres, tracte amb les persones,...) i que ell les aplega i fa vessar al camp educatiu.

Pel que fa a les idees educatives, podríem sintetitzar les aportacions següents:

- L'art necessita de la ciència.
- La pedagogia depèn de l'ètica.
- L'objecte d'estudi de la pedagogia és l'educabilitat que té per finalitat la moralitat.
- El govern, la disciplina i la instrucció són la base de l'educació.

- L'experiència, que és alhora aprenentatge, s'adquireix exercint, és a dir, per l'acció, per la *praxis*.
- Tant sols per l'acció de la *praxis* s'adquireix el tacte, però no tota acció de la *praxis* porta a l'adquisició del tacte.
- La persona que estarà en condicions d'aprendre l'art és aquella que haurà interioritzat la ciència i des d'ella amararà "l'acció pràxica" que du a terme.
- En educació cal atorgar importància al "do d'improvisació", és a dir, el fet de "crear sobre la marxa".
- En pedagogia, les accions aïllades resulten insignificants, l'important i decisiu és el procedir.
- La pregunta pel sentit en educació ha de prevaldre per sobre de qualsevol altra pregunta que ens puguem formular.
- Existeix una tensió ineludible entre l'ideal i el real en el camp educatiu.
- Herbart contraposa la seva idea d'educador al model d'educador de Rousseau.
- El mestre, per a Herbart, és un savi, actua de lluny, sap guanyar-se l'alumne amb les seves paraules i amb la seva actitud. La seva paraula té la qualitat d'anar directament a l'ànima de l'alumne i la seva actitud és decisiva i oportuna. El mestre de Herbart és una persona d'autoritat, no és un *laissez-faire*; orienta i és discret. En contraposició amb Rousseau, el mestre no és un supervisor ni un vigilant, ni un "esclau" de l'infant en el sentit que aquest li pren llibertat.
- El tracte que l'educador ha de mantenir amb l'infant, en Herbart, és un tracte dinàmic, individualitzat segons l'edat i la manera de ser de l'infant així com de les circumstàncies i del moment. Considera també que aquest tracte es pot aconseguir per diverses vies, com la casualitat o l'atzar, la simpatia, o bé per amor a l'infant i a la tasca educativa.
- Herbart destaca la importància del temps en educació, la importància de dedicar temps a educar.
- La pedagogia demana l'educació contínua de l'educador.
- El context educador de l'infant està format per diferents àmbits: entorn, família, fora l'escola,... que no sempre actuen a la vegada ni amb la mateixa intensitat ni direcció i l'autor destaca que no sempre repercuteixen negativament.
- Herbart considera que els condicionants fan més que no pas l'educació en ella mateixa.

- Tant sols podrà mesurar qui arribi a l'objectiu. Per tant, podríem afirmar que “Aquell que volgués *mesurar* el tacte, primer l'hauria de *posseir*”.
- La intenció de la lliçó de Herbart és la de desenvolupar en els estudiants un cert “instint pedagògic”, un cert “sentir” que s'obtindria a partir de la gènesi, justificació, relació, construcció o fusió d'idees i/o conviccions sobre la naturalesa i que podria donar peu al tacte pedagògic. A això caldria afegir la capacitat de formació. Per a aquesta tasca, Herbart considera que cal la filosofia, la psicologia i la moral.
- Herbart apel·la a la paciència i al “*Menschenkenntnis*” de cadascú, i sobretot a la capacitat d'autoobservació de cadascú. Aquest serà un requisit ineludible per a considerar un educador.
- Herbart afirma que el decisiu en educació serà la claredat i seguretat últimes, no els ensopecs del camí.

No voldria cloure aquest apartat sense fer menció a la font de Jakob Muth, que resulta fonamental per entendre el recorregut del nostre autor. És per aquest motiu que dediquem el proper apartat d'aquesta segona part d'aquesta recerca a l'estudi del tacte des d'una de les obres més importants de Muth i que, en el recorregut que estem realitzant de la idea de tacte pedagògic, resulta del tot imprescindible fer-hi una aturada.

### 3. EL TACTE PEDAGÒGIC A JAKOB MUTH, A PARTIR DE LA LECTURA DE L'OBRA *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischennund didaktischen Handelns*, 1962<sup>328</sup>

---

---

Aquesta obra de Muth resulta el referent directe sobre el qual reposen les aportacions que Max van Manen ha desenvolupat al llarg de la seva extensa obra en relació a la temàtica del tacte pedagògic. És per aquest motiu que m'ha semblat del tot rellevant dedicar una part important d'aquest treball a aquesta obra que Jakob Muth va publicar al 1962 i que porta per títol "*Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*"; que hem traduït per: *Tacte Pedagògic. Monografia d'una forma actual d'acció pedagògica i didàctica*. Al llarg d'aquesta part del treball anirem descabdellant les aportacions que fa Muth al concepte de tacte pedagògic i alhora anirem fent esment de la petjada que Muth ha deixat en la concepció educativa de Van Manen.

No pertoca, però, aquí fer una anàlisi exhaustiva del pensament pedagògic de Muth, però sí analitzar aquelles idees de l'autor que, des d'aquesta obra, poden fonamentar i inspirar algunes opcions del treball que presento. Les idees de Muth que tot seguit analitzaré se centraran en els aspectes següents:

- La no planificabilitat del tacte pedagògic.
- El tacte com a acció educativa i didàctica.
- Les possibilitats de formació del tacte pedagògic.

---

<sup>328</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962. També s'ha treballat amb la tercera edició d'aquesta mateixa obra que conté un interessant pròleg realitzat per l'autor: MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1982 (3<sup>a</sup> edició).

Al llarg de tota l'obra, Muth fa un intent d'anar definint i actualitzant el terme *tacte pedagògic* a partir del text inicial de Herbart del 1802 que ja ha estat presentat i analitzat en aquest mateix treball. Resulta interessant veure la influència de Herbart en les aportacions que Muth fa en aquesta obra i com va desenfilant alguns dels aspectes que Herbart havia exposat en la seva conferència llegida a la Universitat de Göttingen. Ja al primer paràgraf del pròleg, Jakob Muth, reprèn aquest mateix text de Herbart especificant que el terme *tacte* es va introduir al món de la pedagogia el 1802 per Herbart, i que pocs anys després el mateix Herbart el va definir com una *joia de l'art pedagògic*. Segons l'autor, l'esbós que fa Herbart del *tacte pedagògic*, per determinar la relació entre teoria i *praxis*, presentat – segons ell - quasi marginalment en aquella classe magistral, necessitava certa elaboració i aprofundiment; cosa que justifica l'oportunitat de la seva obra omplint el buit que aparentment Herbart havia deixat.

En aquesta publicació de Muth, el concepte de *tacte pedagògic* s'elabora com una forma de l'acció – *handeln* – tant des de la perspectiva pedagògica com des de la perspectiva didàctica, que com veurem més endavant, l'autor presenta de manera separada tot i les relacions que emergeixen de la pròpia realitat educadora. Aquesta diferència que introdueix Muth, Herbart no la va contemplar, cosa que l'autor s'explica considerant que a principis del segle XIX aquest aclariment no era imprescindible i adduint que la coneguda obra de Herbart que porta per títol *Pedagogia general com a finalitat de l'educació* era, al mateix temps, una didàctica general.

Per Muth la diferenciació en la presentació, d'una banda, com a dimensió pedagògica del *tacte*, i de l'altra, com a dimensió didàctica del *tacte* introdueix dues vessants d'un mateix fenomen; amb la qual cosa es contribueix a una didàctica com una forma de pedagogia que inclou la relació de comunicació professor – alumne, o sigui, la dimensió de les relacions intrahumanes a la classe. Podríem dir doncs, que la seva idea de pedagogia se centra en la interrelació entre el mestre o professor i l'alumne.

Recordem també que aquest és el primer llibre del camp de la pedagogia que explicita el terme *tacte* en el títol de l'obra. Muth (1927 – 1993), fou un pedagog alemany que, d'entre les seves diverses tasques, reconeixements i responsabilitats en el camp educatiu i científic destaquem que fou professor a l'Acadèmia Pedagògica de Worms, Berlin i Heidelberg, director de la Facultat de Pedagogia i Teologia de la Universitat de

Heidelberg, membre del Consell d'Educació Alemany i vicepresident de l'associació Mundial per la Renovació en l'Educació; també autor de diverses obres descrites a la introducció d'aquesta tesi, forma part de la *International Registry of Phenomenologists*. Actualment, hi ha diverses escoles i institucions educatives alemanyes que retent-li homenatge porten el seu nom. Resulta rellevant, pel tema que ens ocupa, fer també esment de l'interès que mostrà aquest pedagog, al llarg de tota la seva vida, en la promoció educativa dels infants amb barreres per l'aprenentatge, el joc i la participació, en fer de l'escola una escola de la vida, així com l'especial interès que mostrà pels educadors.

Convé tenir en compte que existeixen tres edicions d'aquesta obra de Jakob Muth, les tres editades a Quelle-Mayer: la primera edició data del 1962, de la segona edició no s'ha trobar cap referència i la tercera edició fou revisada el 1982 per l'escola nova alemanya i inclou una introducció de l'autor. Per al present treball han estat utilitzades la primera i la tercera edicions de l'obra. Aquesta tercera i última edició apareix, segons el mateix autor, en un context en què es fa un esforç per aconseguir una mediació entre diferents concepcions didàctiques sobre la base del paradigma d'una didàctica comunicativa. És per aquest motiu que els canvis de la tercera edició, que és sobre la que predominantment - juntament amb la primera- hem treballat, estan determinats per aquesta evolució. Tal i com ja hem anunciat, l'obra ha estat traduïda i interpretada de l'original alemany al català única i exclusivament per a la realització d'aquest estudi.

### **3. 1.- La no planificabilitat del tacte pedagògic**

A l'inici de la seva obra, Muth destaca que el *tacte pedagògic* és un concepte que es troba amb certa freqüència a la literatura pedagògica i didàctica de la seva època. Li crida l'atenció que aquest concepte s'usi amb tanta naturalitat i també amb coincidència de contingut per part de diferents autors de diversa provinença. Considera, per tant, que potser aquesta naturalitat i coincidència de l'ús del terme, sigui un dels motius o raons pel qual una precisió i descripció d'allò que realment s'entén per tacte específicament pedagògic estigui encara en els seus inicis.

La principal comesa de l'obra és la determinació i descripció del terme, sobretot perquè en pedagogia i didàctica se li dona, segons l'autor, molta rellevància. I aquesta importància sembla que es deu a l'evolució que ha tingut la didàctica des dels anys 50. Muth considera que partir de finals d'aquesta dècada el debat de la didàctica va predominar a l'entorn dels experts<sup>329</sup>, i que és partir d'aquest moment que la didàctica es va entendre com una teoria de continguts de formació i de plans d'estudi per continuar-se ampliant amb la pregunta sobre el què? o quina és la finalitat de la classe per arribar finalment a la qüestió del *com s'ensenya i com s'aprèn*.

A partir d'aquests referents esmentats, Muth entén que en aquesta dècada es va passar - tal i com es mostra a l'esquema<sup>330</sup> següent - del *què* dels continguts al *com* es transmeten aquests continguts.

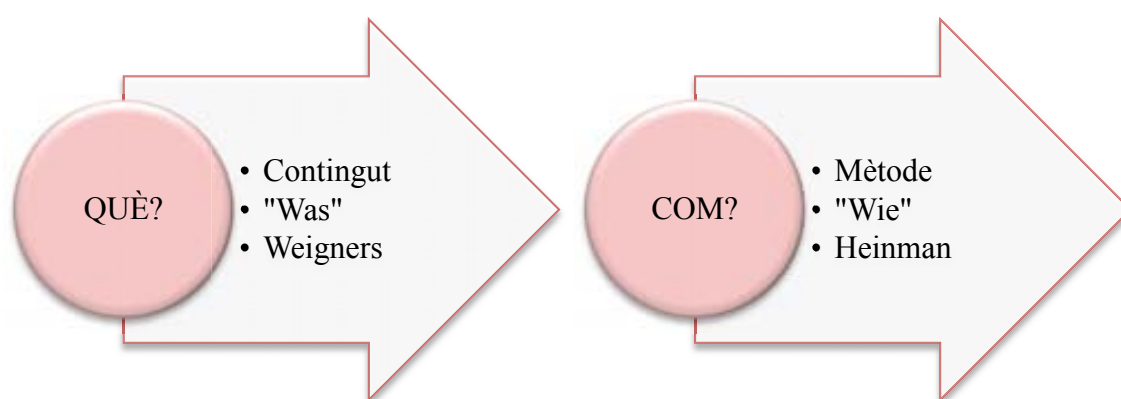


Figura 17: Evolució de la didàctica en la concepció de J. Muth.

<sup>329</sup> Muth, a la introducció de la tercera edició de l'obra, es refereix als treballs d' Erich Weigners i Paul Heinman a qui tant sols anomenem en aquesta recerca per la menció que fa l'autor dels mateixos però sense intenció d'entrar en el debat que s'originà a l'entorn de la didàctica. Veure MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., 1982, p. 8.

<sup>330</sup> Esquema realitzat a partir de les aportacions de Muth.



Cap els anys 70 hi va haver una tendència anomenada “didàctica comunicativa” que al seu torn volia ampliar aquest terme perquè, a més a més de la dimensió del contingut – *das was* - i de la dimensió del mètode – *das wie* -, va destacar una dimensió no contemplada fins aleshores: la dimensió de la relació que mostra l’esquema<sup>331</sup> que teniu a continuació, amb el complex teixit de relacions entre els alumnes, entre els que s’ensenya en grup, i dels professors per un costat, i dels alumnes per l’altre. I amb això es va introduir el caràcter educatiu de la classe. És des d’aquest moment que, segons Muth, la classe es concep com un esdeveniment pedagògic; fet que constitueix el context actual en què el concepte de tacte pedagògic torna a guanyar importància.

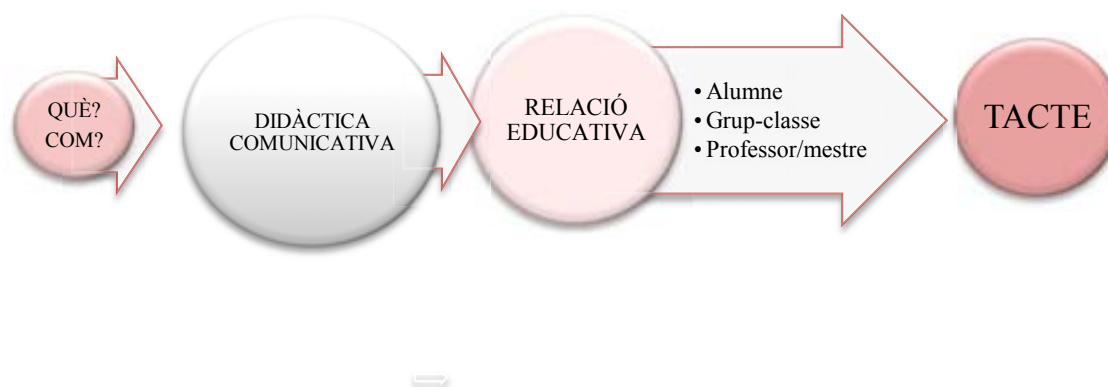


Figura 18: La dimensió educativa en l’evolució de la noció de didàctica com a estrat pel tacte.

Abans que el debat de la didàctica s’estengués, o sigui, abans de la Segona Guerra Mundial, Elisabeth Blockhmann<sup>332</sup> es va ocupar en dos assaigs del tema del tacte pedagògic. Fóra estrany pensar en la casualitat que una dona que després de l’emigració

<sup>331</sup> Esquema realitzat a partir de les aportacions de J. Muth.

<sup>332</sup> Els textos de Blockhmann, referenciats a la primera cita de l’obra de Muth, no han estat específicament treballats per a la present recerca. Tanmateix s’ha cregut oportú esmentar els dos assaigs que la filòsofa va escriure en vistes a la seva possible interpretació en futures recerques. BLOCKHMANN, E. *Der pädagogische Takt*. In: Die Sammlung, 5. Jahrg. (1950), S. 772 – 720; i: *Die Sitte und der pädagogische Takt*. In: Die Sammlung, 6. Jahrg. (1951), S. 589 – 593.

tornés a l'Alemanya de la postguerra es dediqués a aquesta qüestió. Per ella, tota la uniformitat i conformisme - en pensament i ideologia - de la gent a l'època del nacionalsocialisme es reflectia externament en els uniformes. Tot això, que de per sí és contrari al tacte, per ella era motiu de repugna. D'aquí va néixer la necessitat, segons Muth, en l'època confosa de la postguerra, d'insistir en la importància d'una acció – *handeln* - amb tacte en les relacions humanes. Perquè aquella persona que en la uniformitat perd la seva individualitat i es converteix en ingredient d'una organització, tal com es reflectia en la terminologia de la dictadura nacionalsocialista, aquesta persona perd tota possibilitat d'una acció amb tacte. I tot això es reflecteix ja en els usos lingüístics i en la terminologia de la dictadura nacionalsocialista. A l'igual que aquella persona que en un procés de desintegració de les relacions intrahumanes nega qualsevol tipus de responsabilitat per l'altre. Així, podríem sintetitzar les aportacions de Blochmann, en relació al que ens ocupa, a partir d'aquestes tres afirmacions<sup>333</sup>:

- El tacte és contrari a la uniformitat.
- El tacte demana individualitat.
- El tacte implica responsabilitat vers l'altre.

I aleshores Elisabeth Blockhmann, amb el rerefons de l'emigració a Anglaterra i el fet de tornar a Alemanya, constata que el tacte pedagògic, fins aleshores, i com a mínim en la teoria, no havia desenvolupat cap paper. Per ella era característica l'amplitud de mira d'aquells que havien passat per l'escola de la pedagogia de les ciències humanes. Muth ho exemplifica d'aquesta manera, tot servint-se de l'expressió de Johannes Bruno<sup>334</sup>, didàctic del segle XVII, “*Un mestre savi sabrà identificar-se (posar-se a la pell de) amb les persones, amb l'època i amb la situació*”, amb la qual cosa Bruno expressa el contingut del concepte *tacte* sense conèixer-ne el terme. Perquè l'acció amb tacte depèn de les persones que en una situació específica i única - imprevisible i no planificable -, actuen conjuntament. Aquesta situació també es pot donar, per exemple, entre un

---

<sup>333</sup> Per les seves aportacions, podríem establir una relació d'Elisabeth Blockhmann amb Hannah Arendt i Emmanuel Levinas. Tanmateix, no ens extendrem en aquest punt per evitar desviar l'objectiu de la recerca que teniu a mans.

<sup>334</sup> Johannes Bruno: Neues und also eingerichtetes ABC – und Lesebüchlein. Dantzig: Hünefeld, 1650. Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 10.

professor i els seus alumnes. No obstant, una acció amb tacte, també depèn de les circumstàncies, de les condicions i dels factors en un moment donat i depèn de la temporalitat d'una situació. I finalment, l'actuació amb tacte depèn de les oportunitats que condicionen l'actuar i la interacció, per exemple complir amb determinades comeses en el context de l'ensenyar i de l'aprendre.

Podem resumir la idea de l'autor en relació al tacte, a partir de les afirmacions següents:

- El tacte és acció.
- L'acció amb tacte depèn de les persones i de la situació.
- La situació per a l'acció amb tacte sempre és específica, única, imprevisible i no planificable.
- La situació o context per a l'acció amb tacte depèn alhora de les circumstàncies, de les condicions, dels factors, de la temporalitat i de l'oportunitat per actuar i interactuar.

Arribats a aquest punt, podríem afirmar que molts dels educadors de segles passats, en el fons, actuaven amb tota la naturalitat amb el tacte pedagògic, de la mateixa manera que avui el terme també s'empra amb tota naturalitat. Convé diferenciar però, que existeix quelcom com la "potència de les paraules"<sup>335</sup> que es manifesta en el coneixement del concepte d'una paraula i del seu ús. En aquest sentit, Muth posa èmfasi en la idea que no n'hi ha prou amb ser un coneixedor del terme *tacte*, ans cal la seva *praxis*. Altra cop ens trobem enmig de la tensió, que contínuament estem fent palesa al llarg d'aquest treball, entre la *theoría* i la *praxis*.

Certament, els didàctics del segle XVII encara no podien veure tan clarament el fenomen que, segons Muth, des de principis del segle XIX es denomina en pedagogia com a "tacte". Muth considera que hi havia una necessitat de trencar amb la naturalitat del fenomen que és tan important en la convivència de les persones adultes com en l'educació de les noves generacions. Perquè la naturalitat, allò que es dóna per suposat, per una banda correspon freqüentment, per Muth, a una negligència. En certa manera hi

---

<sup>335</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 11. L'autor fa referència a Lips i Bollnow.

ha hagut una devaluació del terme per l'ús tan freqüent i per donar-lo sovintejadament per suposat.

A més a més d'aquesta naturalitat amb què s'usa el terme *tacte pedagògic*, l'autor subratlla que el fet que no se'l consideri dins la teoria pedagògica es pot explicar perquè la pedagogia de l'escola, des de fa segles, es dedica preferentment a l'educació com un acte de guiar conscientment, d'influir conscientment i de condicionar conscientment. Podríem dir que fins avui en dia, l'educació quasi exclusivament s'entén com un procés que es pot planificar racionalment, com un procés al servei dels educadors dins del seu poder manipulatiu.

Així el conductisme i certes teories positivistes que han tingut impacte en el pensament i l'acció pedagògica, sobretot en les darreres dècades, no només donen suport a aquesta visió tradicional de l'educació sinó que encara la reforcen més. Això queda molt clar en la idea de la classe, que tal i com ens ensenya Herbart, sempre és – segons les seves premisses - una classe educadora. A la classe, segons l'autor, i tal i com anirem aprofundint al llarg d'aquest capítol, es forma i s'organitza la base del pensament central, el punt de partida fonamental – *Gedankenkreis* -, del centre del qual va naixent l'acció de l'home.

Tal i com ho veuen els didàctics d'inicis del segle XVII i fins avui, la classe es veu com un esdeveniment planificat i la planificació dels estudis es veu com una comesa i un deure permanent del professor. Però qualsevol planificació, també la d'una classe, sempre significa l'anticipació d'un esdeveniment futur. Per consegüent, la planificació i la preparació de la classe ha de deixar obertes les possibilitats que per principi s'escapin a qualsevol tipus d'anticipació i per consegüent s'escapin a qualsevol acció planificadora. Aquests espais oberts els pot omplir aquell mestre que sigui capaç de realitzar una acció en el sentit d'una pedagogia amb tacte. El menyspreu del tacte pedagògic en la teoria pedagògica pot ser que també tingui a veure amb el fet que fins i tot les formes d'educació de la vida, en la mesura que hagin estat introduïdes en l'entorn escolar, s'han lliurat a la planificació.

Més endavant, Muth destaca que el moviment reformador escolar de les primeres tres dècades del segle XX intentà concebre una vida escolar que ho abraçava tot de manera

global: el diàleg, el joc, les excursions, però també formes d'educació per a la vida i de la vida es van anar introduint a l'escola. Amb la seva realització, a més a més de la classe pròpiament dita, es pretenia una educació natural dins de l'entorn escolar, introduint formes de vida extraescolars. Malgrat això, hem d'acceptar que la idea de la planificació va escolaritzar les formes d'educació naturals. El joc es va convertir poc a poc en "joc d'aprendre", el diàleg en "diàleg a classe" i l'excursió es va convertir en "excursió amb finalitats escolars". I què hi ha en contra de tot això, en el fet de convertir-ho tot en activitat programada? En el joc d'aprendre per exemple, l'aspecte aleatori es priva de la seva estructura teleològica perdent-se l'essència del joc. I el mateix és vàlid per les altres formes d'educació natural. L'espontaneïtat d'una excursió es perd amb l'excursió que té fins escolars. El diàleg a classe requereix necessàriament d'un professor, mentre que el diàleg només és possible a través dels interlocutors. D'aquesta manera, les formes d'educació de la vida – *erziehungsformen* - que per principi no són planificables, perden el seu potencial educatiu quan se'ls apliquen estructures teleològiques.

L'autor incideix en la idea estesa a la seva època que entenia que la discreció i la prudència en l'educació van prenent el lloc a l'autoritarisme com a forma de relació entre el professor i l'alumne i, per tant, la importància pedagògica que es va conferir a l'element no planificat de l'acció educativa, a l'espontaneïtat entesa com allò no pretès a priori i impossible de planificar. En aquest sentit podríem dir que es qüestionen els límits de la planificació en el context educatiu.

Per aprofundir en aquests aspectes, Muth considera que primer caldria qüestionar radicalment la possibilitat de si es pot o no educar a una persona. Són diversos els autors que s'han qüestionat les possibilitats i límits que una persona eduqui una altra persona. Entre aquests, Eberhard Grisebach<sup>336</sup> als anys 20 ja va qüestionar aquesta mateixa idea: es pot educar una persona? només després de plantejar-nos aquesta qüestió és quan possiblement estiguem en condicions de poder parlar de la dimensió pedagògica d'una no planificació a classe. Es pot doncs resoldre tot amb la planificació? Per respondre aquesta pregunta, cal anar més a fons i qüestionar la possibilitat d'educar. Segons el mateix autor, el radicalisme d'aquest qüestionar el concepte d'educació fa que

---

<sup>336</sup> *Ibid.*, p. 13.

l'educador es torni més modest a l'hora d'afirmar que a un infant, a un jove o a una persona se la pot formar i deixar empremta mitjançant mesures educadores planificades. Al mateix temps el radicalisme venç l'estretor de mira positivista en el pensament didàctic que es tradueix en, l'encara predominant opinió, que a determinades mesures en l'ensenyament del mestre els corresponen determinades conseqüències en l'aprenentatge de l'infant. Com si ensenyar i aprendre es poguessin sincronitzar de manera absoluta. Precisament, una de les característiques del pensament pedagògic dels anys 60 consisteix en què s'hagi perdut la creença en la totpoderosa capacitat de l'educació que fins aleshores havia estat el sosteniment del pensament clàssic humanista en l'educació. En aquest mateix sentit, la conferència que H.-G. Gadamer<sup>337</sup> pronuncia l'any 1999 en el marc d'un cicle sobre el tema "L'educació en crisi – una oportunitat per al futur" i que el filòsof alemany titula "*La educación es educarse*" formula qüestions al voltant del mateix tema. Ens en donen mostra afirmacions tals com:

*"Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse";*

o bé,

*"... la educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás".*

Destaquem també com finalitza la conferència dient: *"... si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina".*

Un cop oberta la dimensió pedagògica de la no planificació, el fenomen del tacte pedagògic fa repensar el fet del perquè l'actuació amb tacte pedagògic s'escapa de la voluntat d'una "preplanificació", valgui la redundància del mateix terme. I això valdria tant per la classe pròpiament dita com per la vida escolar en general. I és precisament la integració del tacte en la no planificació que ens possibilita una primera i fonamental clarificació del fenomen. El tacte no està sotmès a la voluntat planificadora del professor. Fins i tot podem dir que l'actuació amb tacte es realitza en aquelles situacions

---

<sup>337</sup> GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, Barcelona, ed. cit., p. 11, 36 i 48 consecutivament.

que no poden ser abraçades per una planificació. La planificació sucumbeix perquè no està al servei de l'imprevisible. El mateix Muth ho expressa així:

“ *Allerdings schließt die Nichtplanbarkeit des Taktes die Möglichkeit des Erlernens oder der Ausbildung pädagogisch Taktvollen Handelns nicht völlig aus* ”<sup>338</sup>.

“No obstant, la no planificació del tacte no exclou totalment la possibilitat d'aprendre o concebre una actuació pedagògica amb tacte.”

Aprendre, per tant, no sempre implica planificar aquest aprenentatge. No obstant això, reconèixer la no planificació de l'educació no ha d'implicar renunciar als objectius educatius. D'altra banda, reconèixer el caràcter aleatori, no planificable de l'aprenentatge, no ha de tenir com a conseqüència que el professor renunciï a la necessitat d'un procés o d'una acció metòdica a la classe.

Amb la intenció de cloure aquesta part, farem incidència en el fet que l'autor considera que la constatació de la importància del tacte pedagògic no s'ha de confondre amb una nova moda o escola del naturalisme pedagògic, com havia estat el cas durant algun temps i en determinades àrees en el transcurs de la reforma escolar. La relativa freqüència amb què s'usa el concepte de *tacte pedagògic* no constitueix per Muth cap novetat. Al final de la primera part de l'obra, l'autor explica que després que Herbart ho introduís a la pedagogia amb la seva conferència de 1802, el concepte del *tacte pedagògic* va anar desenvolupant un paper destacat entre els herbartians. A l'inici del segle XX es va veure afectat pel rebuig general que, segons l'autor, van patir els seguidors de Herbart per part del moviment de la reforma escolar i, segons ell, el terme va quedar en bona part relegat. Considera que només al voltant de 1930 va tornar a ser emprat altra cop i els anys de la postguerra es caracteritzen per una freqüència de l'ús del terme. En les obres més recents en les que es cita el terme, es distingeixen clarament dos grups sense que hi hagi diferències de fons.

---

<sup>338</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 14.

Per una banda el tacte pedagògic s'empra com a concepte i com a forma de l'acció educativa com s'usa habitualment en termes generals fora de la pedagogia. En aquest primer grup es fa una crida a educadors i educadores perquè que actuïn amb tacte de forma natural pel bé dels joves a les escoles i pel bé de l'educació en general, de la mateixa manera que l'acció amb tacte sol ser usual en la relació amb els altres fora de l'àmbit escolar.

Per altra banda, al tacte se li atribueix un significat diferent a l'habitual. També en aquest cas es parla de tacte pedagògic però se li atribueix un significat inequívocament didàctic. O sigui, un significat que es refereix a l'ensenyament del professor i a l'aprenentatge de l'alumne. L'actualització d'aquesta vessant del tacte pedagògic no limita la classe com un domini de la planificació i l'amplia i l'enriqueix mitjançant la dimensió de la no planificació. Aquest segon concepte del tacte de vessant didàctica era el que Herbart, segons Muth, tenia en ment. Aquesta concepció dominava al llarg de tot el segle XIX sense desplaçar totalment la primera definició atès que ja els herbartians sabien distingir entre “un tacte de l'educació” i “un tacte de l'ensenyament”. L'esquema<sup>339</sup> que presentem a continuació sintetitza l'evolució del terme en el que Muth atribueix a Herbart com a punt de partida del tacte pedagògic.

Tanmateix, en el nostre segle es va imposar el primer concepte de tacte sense que s'abandonés el segon i avui en dia, en la literatura, a ambdós els correspon la mateixa importància. Convé assenyalar que qualsevol assaig monogràfic o presentació del tacte pedagògic hauria de prendre en consideració les dues vessants.

---

<sup>339</sup> Esquema elaborat a partir de les aportacions de J. Muth.



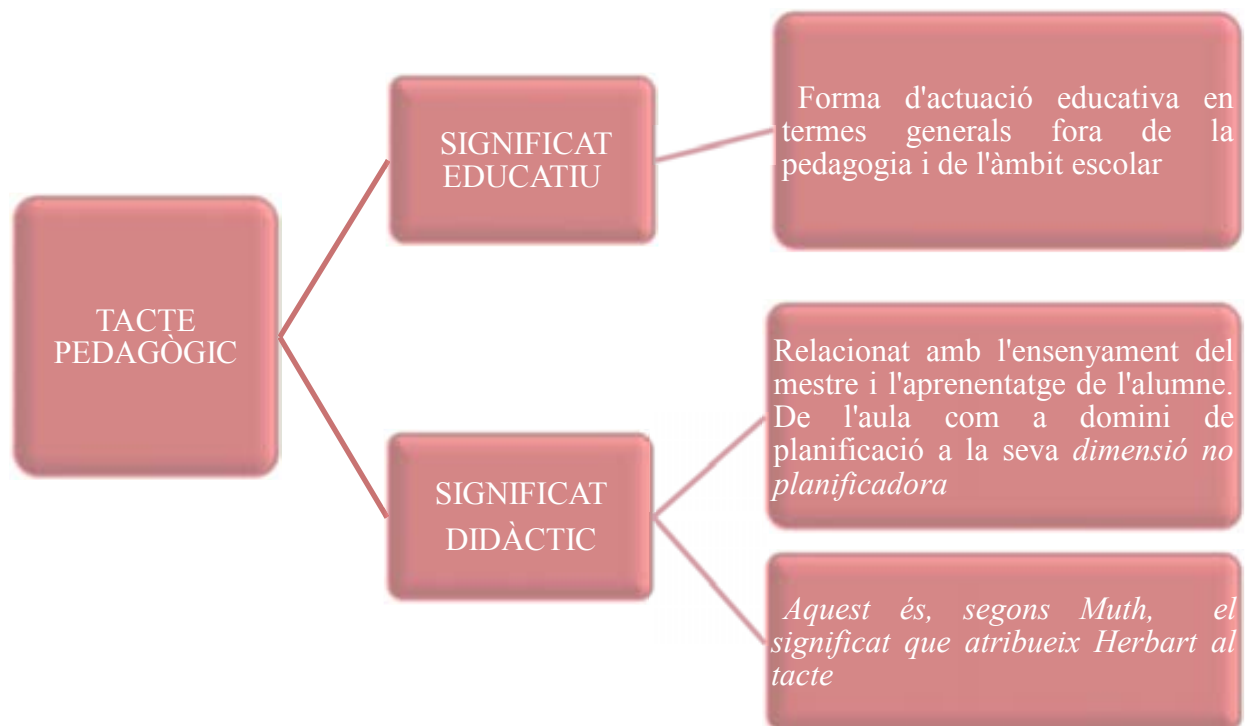
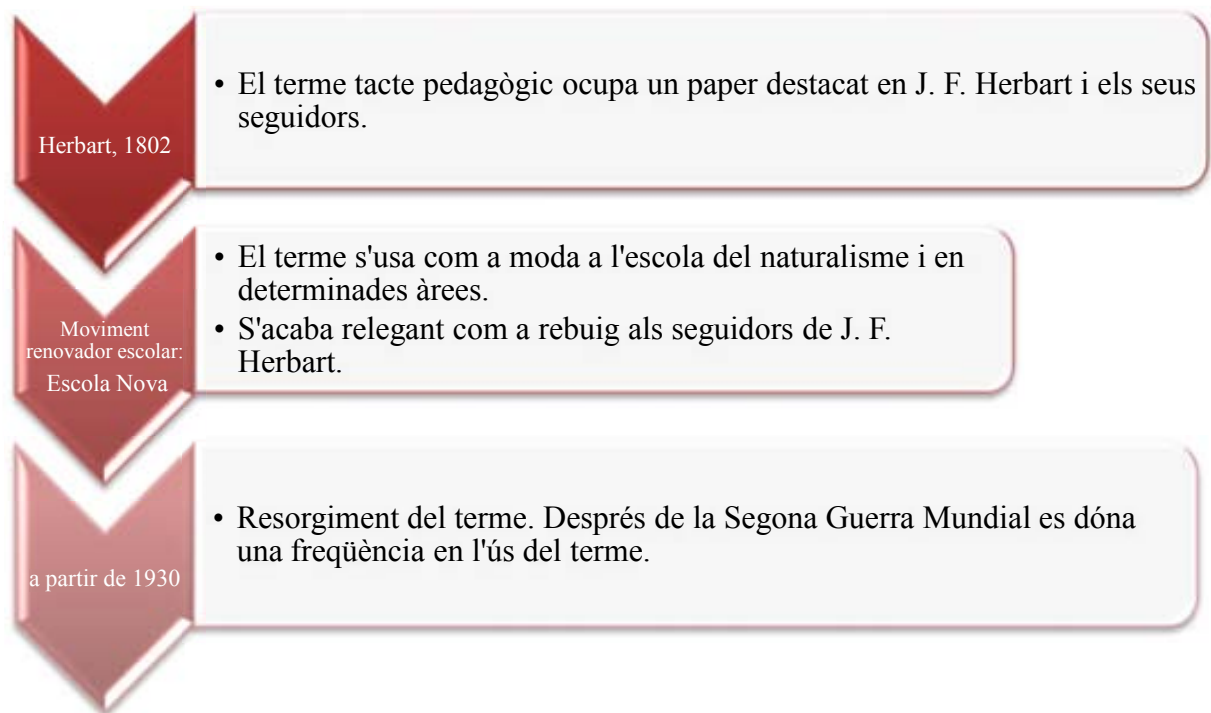


Figura 19: Evolució, segons Muth, del camp de significació i ús del terme tacte pedagògic a partir de Herbart.

### 3. 2.- Recorregut de significació del tacte pedagògic

El contingut d'aquest apartat se centrarà en anar elaborant un recorregut històric i conceptual del terme *tacte* a partir dels seus orígens en l'àmbit de la música passant per l'àmbit de les relacions socials fins que el mateix Herbart el posa en relació amb l'àmbit de la pedagogia. Finalment arribarem a la idea de tacte que introdueix Muth tenint present tot el recorregut esmentat.

#### 3.2.1. Translació del terme: de l'àmbit de la música al de les relacions socials, i d'aquest a la pedagogia

En la segona part de l'obra, Muth inicia la seva dissertació dedicant-se a l'aclariment del terme *tacte* i la seva translació al camp de la pedagogia.

Considera que en la parla quotidiana, el tacte s'identifica amb la "sensibilitat" en el sentit d'un sentiment interior molt mesurat i precís per distingir el que és correcte i just i que ens permet fer judici amb precisió. A més a més de la sensibilitat, expressa la idea de la discreció. Aquesta accepció del terme va sorgir al segle XVII a França, i més concretament en la cultura social refinada del rococó. L'autor suposa que Voltaire va ser un dels primers que aplicà la paraula *tactus* a l'esfera de les relacions socials. Muth explica com el tacte va entrar en l'àmbit de la música abans que Voltaire l'introduís al camp de les relacions i, després, fa un resum etimològic del terme reprenent altra cop l'escriptor i filòsof de la Il·lustració.

Així, el terme *Takt* va patir un canvi de significat vers la música. En música, tacte conté la noció de sensibilitat i de prudència com a elements fonamentals, i, entès com a sensibilitat i, especialment en la prudència, signifiquen, en qualsevol cas, el no contacte físic i corporal amb altres persones. En aquest sentit s'allunya de l'origen llatí de la paraula que implicava "tocar" i fins i tot "colpejar".

Muth, però, no aprofundeix en el significat etimològic de la paraula fent tant sols esment a que etimològicament, el terme *tacte* que prové del llatí *tactus*, agafat en sentit

figuratiu també significa “influència” i “efecte”<sup>340</sup>. Nosaltres dedicarem una part del treball a fer un estudi més aprofundit del significat etimològic del terme tenint també en compte les aportacions que fan aquests autors. Tanmateix, Muth no dubta que el terme *tacte* va entrar en l'àmbit de les relacions socials a través de la música. La sensibilitat i la discreció com a elements determinants del tacte en són un indicatiu.

Inicialment el tacte en la música era un principi d'ordre, i com a tal element d'ordre, havia de sorgir allà on la polifonia<sup>341</sup> a la música té els seus inicis, o sigui, al segle X. Va ser en el moment en què va entrar la polifonia en el camp musical quan va caldre incloure l'element de l'ordre. La necessitat de tenir en compte l'altre per tal que hi hagués harmonia, va exigir en la polifonia un simple concepte de tacte com a mesura o paràmetre d'ordre. I per fer valer aquesta unitat de mesura es recorria al palmat i al taloneig, o bé mitjançant una batuta rudimentària o bastó de direcció que, en un principi, era una llarga i pesada tija amb la que es colpejava el terra o bé qualsevol altra superfície de ressonància per marcar el compàs. Només partint d'aquesta premissa té sentit l'accepció del terme llatí *tactus* a la música. A partir d'aquí, el terme va patir importants canvis de significat i Adam von Fulda<sup>342</sup>, que – segons Muth - és la font més antiga que parla d'aquest concepte al 1490, ja no veia en el tacte el principi d'ordre absolut quan diu: “*tactus est continua motio in mesura contenta rationis*”; és a dir, “el tacte és el moviment continu amb una racional contenció, mesura o discreció”. En aquesta definició, Adam von Fulda recorre a la raó humana quan parla del tacte en la música, amb la qual cosa es podria dir que va anticipar la concepció moderna de tacte. No obstant, durant els segles següents, el tacte es va identificar més aviat amb un ordre absolut propi que no pas com a principi metòdic del qual s'havia desvinculat i que ja no era inherent tant sols al context de la música.

Muth explica que durant el segle XVII, el tacte, en la música, s'indicava utilitzant el cop de batuta, i la persona encarregada d'això no formava part de l'aconteixement musical

---

<sup>340</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 18.

<sup>341</sup> Composició musical en què se superposen parts melòdicament independents; qualitat de polifònic. Coexistència de diverses veus en un missatge.

<sup>342</sup> Citat MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 18.

indicant només un paràmetre de mesura. Per exemplificar aquest fet, narra l'anècdota que a la cort de Lluís XIV, es portava el tacte a tal extrem que un director d'orquestra anomenat Lully<sup>343</sup> – sobreintendent de música de la cort de Lluís XIV - va morir de gangrena per una ferida causada pel seu bastó de direcció, és a dir, d'un cop de tacte amb el pesat bastó de ferro que emprava per dirigir.

L'autor considera que aquesta separació entre el que és música, marca una pauta de la mateixa manera com la didàctica dels segles anteriors havia separat el professor de la classe.

Més endavant Muth fa referència a una aportació de Rousseau relacionada també amb el tacte com a element de mesura musical. Explica com s'arribaven a ferir les oïdes dels espectadors a l'Òpera de Paris pel soroll que causaven les pesades barres de ferro que servien per marcar l'ordre tot considerant que sense aquest soroll el tacte no es faria notar i que la música sola no és suficient en una polifonia. A més de Rousseau, altres crítics creien que el tacte havia de ser visible amb la vista i ja no tant per l'oïda i, de fet, a la segona meitat del segle XVIII s'imposà el tacte silenciós i discret, prudent. La discreció del director d'orquestra i del moviment que dona el tacte van deixar enrere el soroll i, finalment, va prevaler aquella sensibilitat que té en compte el que exigeix la música i no tant una mesura que marca el temps independentment de l'obra. És en aquest context on canvia el significat original de la paraula llatina. I aquest deu ser, segons Muth, el lloc històric, en un primer moment a França, on el tacte com a sensibilitat i discreció entra a formar part de les relacions socials generals. I d'allí, una mica més tard i en forma modificada, fou introduït a la pedagogia per Herbart. L'esquema<sup>344</sup> que presento a continuació sintetitza l'evolució del terme des del seu significat etimològic.

---

<sup>343</sup> Jean-Baptiste Lully (1632 – 1687) fou un músic i compositor francès d'origen Itàlia que va dominar la vida musical de la cort de Lluís XIV a França. Fou el sobreintendent de música de la cort, així com innovador i originador de moltes formes musicals de l'època.

<sup>344</sup> Elaborat a partir de les aportacions de J. Muth.



Figura 20: Evolució del terme tacte fins Herbart.

### 3.2.2. L'origen del significat educatiu del terme que Muth atorga a Herbart

En el camp de les ciències humanes, sovint es constata que hi ha termes i conceptes que de cop i volta adquireixen un nou significat i apareixen de sobte i amb certa naturalitat en boca de tothom. Muth destaca que això va succeir també amb termes com *socialització*, *trobada*, *educació* o també amb el terme *tracte*. Així, explica el que succeí amb el concepte *socialització* que semblava desplaçar a la seva època el concepte d'*educació* – *Erziehung* –, i el mateix fenomen es va poder observar a les dècades 50 i 60 quan es parlava de *Begegnung*, és a dir, la trobada entre dues o més persones. El terme *Begegnung* no forma part del vocabulari pedagògic i, avui en dia, en les ciències de l'educació ha adquirit tants significats que com a categoria pedagògica es veu amenaçat en el seu significat original. De la mateixa manera, fa 200 anys, el concepte de *Bildung*, en el sentit d'una formació cultural i intel·lectual i no tant en el sentit de formació professional, que fins aleshores només tenia importància en la biologia, va entrar en la terminologia general i especialment en la terminologia pedagògica. Muth ens recorda com Moses Mendelson, encara al 1765, va definir el terme *Bildung* com un “nou derivat” en la llengua alemanya, i tant sols tres anys després Herder ja podia afirmar: “El terme *Bildung* gairebé es pot considerar com una contrasenya que avui en dia està en boca de tothom”.

I sembla que tant sols poques dècades més tard el terme *Umfang* que significa el “tracte entre persones”, al seu torn relacionat amb el terme *tacte*, sembla haver-se convertit en moda, canviant el significat a partir del terme original de l'ambient de la música en el rococó francès.

Muth confereix a Herbart el significat educatiu del terme *tacte* tot vinculant aquesta atribució de significat als motius següents:

- La relació i els coneixements que té Herbart sobre la música que el fan coneixedor del terme vinculat a aquest àmbit, cosa que li permetrà realitzar el paral·lelisme terminològic.

- La relació de Herbart amb la vida social de la seva època li permeten tenir una visió i experiència en relació al tracte entre les persones, a més a més de fer-lo coneixedor de la vinculació del terme amb el món de les relacions socials.
- El tracte que Herbart experimenta en la seva breu experiència de tres anys amb els tres infants dels Von Steiger, com a professor particular. Aquesta experiència reflexionada i explicitada a *Informes de un preceptor*, fa que Herbart s'adoni i posi de manifest la importància educativa del tracte amb els infants.
- La introducció i utilització del terme *tracte* en la literatura filosòfica i pedagògica de finals del XVIII i principis i mitjans del XIX contribueix a que Herbart adopti el terme i el transfereixi a l'àmbit educatiu.
- Escrits com els de Campes, Von Knigge i Schleiermacher, esmentats anteriorment en aquest treball, van suposant, poc a poc, petites passes per un acostament terminològic.

### 3.2.3. El significat del tacte i del tacte pedagògic en Muth

Atenent al que s'ha desenvolupat fins ara, Muth considera que aquella sensibilitat – *Feingefühl* - que caracteritza la persona que actua amb tacte – *taktvollen* - és una sensibilitat front el tu, front a l'altra persona, a l'altre - *nitmenscheu* -, una sensibilitat davant la singularitat i individualitat de l'altra persona; és una manera de mostrar respecte davant la distància i intimitat com a última instància que hi ha entre persones. Aquesta sensibilitat, així com qualsevol sentiment, no es pot calcular, no es pot dominar racionalment; és no intencionat i sempre es realitza en una situació concreta i imprevisible en què la persona s'hi troba de sobte. És un sentiment que té en compte les necessitats de l'altre, l'ajuda en la mesura que necessiti el nostre ajut, que el vol comprendre sense imposar-se a l'altre. Que respecta i és considerat i que de cap manera fereix l'altre. Actuar d'aquesta manera és possible perquè és un comportament que, servint-nos de l'expressió d'Elisabeth Blockman, neix d'una “seguretat interior”. Sorgeix de la naturalitat i de l'espontaneïtat de la persona que no ho reflecteix tot en ella

mateixa sinó que s'exterioritza enfront l'altre. És una forma d'experienciar l'altre a través del nostre propi ésser. És la discreció, el respecte, la prudència, el no imposar i actuar amb cautela. I la prudència que mostra la persona que actua amb tacte – *taktvolle Mensch* - en les seves relacions amb els altres, requereix un acord tàcit perquè el *taktvoller* entra en un segon pla pel bé de l'altre, encara que soni a paradoxa.

Tan és així que aquesta prudència en l'actuar amb tacte té la seva expressió en la no intervenció. Per tant, es tracta més aviat d'evitar l'acció, la qual cosa només és possible amb sensibilitat. En darrera instància, la prudència permet que l'altre sigui i es faci, permet expressar els seus talents i la seva vocació, respecta els límits de l'altre no excedint-se en els seus propis límits, mai no deixa l'altre despulat i alhora assumeix un compromís *per* l'altre i *per a* l'altre.

En la prudència, igual que en la sensibilitat, es tracta de l'altre, de l'altra persona; no es tracta dels nostres desitjos ni ambicions. I igual que en el cas de la sensibilitat, la prudència tant sols es pot realitzar en situacions concretes i imprevistes. Aquella persona que actua amb prudència calculada perquè no es vol comprometre en l'acció, no actua amb tacte perquè el motiu de la seva prudència no és l'altre sinó ell mateix. Per tot això, el tacte, en la seva manifestació com a sensibilitat, i igual que la prudència, constitueix sempre un fenomen social que té la seva expressió en el terme contacte. Tant sols aquella persona que deixa darrera el comportament egocèntric propi dels infants – i que en la persona adulta i educada impedeix el sentiment humanitari -, estarà en condicions d'actuar amb tacte. Així doncs, podríem afirmar que l'egocèntric no té tacte.

Per consegüent, podríem dir que ni la galanteria del comerciant ni la cortesia aparent es poden equiparar al tacte, i tampoc l'esforç de voluntat conscient no té a veure amb actuar amb tacte. Perquè les tres formes estan mancades de la naturalitat de l'acció – *handeln* - i estan mancades de l'altruisme de la persona que actua amb tacte; i en totes elles és condició necessària perquè sigui viable l'actuació humanitària. El tacte demana naturalitat i altruisme.

Arribats a aquest punt Muth es pregunta com és possible la translació del concepte tacte de l'àmbit general de les relacions humanes a l'àmbit de la realitat educativa? On radica



l'estructura de la realitat educadora del tacte que justifiqui aquesta translació? Aquestes són dues de les qüestions a resoldre:

- La translació del concepte tacte de les relacions humanes a la relació educativa.
- L'estructura de la realitat educativa que justifica el tacte.

Per Muth, hi pot haver una primera reserva a aquesta translació pel fet que, aparentment, en l'acció educativa només seria necessària certa sensibilitat, però no la prudència en el sentit de no aplicar mesures intencionades. Perquè la possibilitat de l'educació en general, es comprèn com una activitat educadora i com a agressivitat de voler canviar intencionadament. I el que precisament caracteritza la prudència és, segons l'autor, el no voler canviar a la persona. Una segona reserva que desvetlla Muth seria que les relacions entre persones, tal com ocorren sense intenció en la vida extraescolar, no es poden traslladar sense més a l'escola perquè senzillament no és veritat que "la vida forma". L'efecte deformador de la vida serà molt més intens i més fort que l'efecte formador. Contra la darrera observació, la segona reserva es podria argumentar que mitjançant el tacte es produeix una correcció de l'entorn deformador.

El tacte, en qualsevol cas, es manifesta en la relació entre persones. Actuar sense tacte, o també amb tacte, front d'un animal és òbviament impossible; igual que no es pot actuar amb o sense tacte front Déu. Podem dir doncs que el tacte es manifesta sempre entre persones. De la mateixa manera, l'acció amb tacte no és possible amb relacions "objectives". Quan hi ha una relació objectiva, com per exemple el rellotger que arregla un rellotge, es requereix objectivitat i no tacte. El tacte pertany exclusivament a l'àmbit de les relacions entre persones i només allí es pot realitzar. Estem parlant d'una relació entre persones on està en joc el *ser*, l'essència de l'altra persona que requereix una acció sensible o, en el seu cas, evitar amb prudència una acció inadequada. La integració del tacte en l'esfera de les relacions humanes justifica la seva importància pedagògica. Aquesta importància consisteix en el fet que l'acció educadora es troba en l'àmbit de les relacions intrahumanes. La relació pedagògica com a acció entre l'educador i l'infant,

constitueix una relació intrahumana. En aquest punt, Muth recorre a Dilthey<sup>345</sup> per afirmar que la descripció d'aquesta relació constitueix la base de la ciència pedagògica de l'educació. L'autor considera que no cal pensar en l'abandonament de la relació pedagògica i menys encara en el context d'una didàctica comunicativa. Segons ell, l'objectiu i condició de la didàctica comunicativa ha de ser el d'excloure qualsevol distància jeràrquica o de domini entre professor i alumne, entre educador i infant, accentuant la dimensió de la relació. Així, en l'acció conjunta a la classe i en situacions pedagògiques extraescolars sobre la base de la confiança mútua, qualsevol jerarquia entre professor – alumne destrueix la possible relació pedagògica.

En les concepcions pedagògiques d'estil autoritari, la formabilitat monàdica de l'alumne constituïa la seva educació i per l'educador era inevitable l'acció agressiva d'educar l'alumne, així com la voluntat i la insistència de fer-lo canviar per poder satisfer l'objectiu de desenvolupar l'infant i formar la seva personalitat. En aquest sentit, la idea d'educació i de la formació es basaven en la imposició. Tanmateix, allà on la necessitat d'educar els joves reclama un diàleg amb l'educador, llavors l'ajut i la prudència es converteixen en categories pedagògiques centrals. Perquè quan parlem de necessitat d'educació es tracta d'ajudar al jove, permetre-li que “es faci” i que “es converteixi” en allò que pugui *ser* segons les seves possibilitats. Això vol dir que l'educador que actua amb tacte sap correspondre a aquesta necessitat d'educació del nen de tal manera que aquest nen trobi les seves capacitats individuals. En aquest sentit, aquí l'educació i la formació tenen com a base la proposta.

A través de la prudència, la tasca de qualsevol educació s'ubica en un nou horitzó en comparació amb la tradició i és allà on es veu la rellevància pedagògica del tacte en el context del seu paper dins de l'àmbit de les relacions intrahumanes. Aquest accent en la necessitat d'educació enlloc del concepte de la formació va, segons Muth, més enllà d'un mer desplaçament o canvi terminològic. Ja en una altra part del llibre l'autor ens ha parlat de la “potència de les paraules” referint-se a aquest fet. No, obstant, en l'educació, la infància del nen no s'ha de considerar com quelcom inacabat, la qual cosa impossibilitaria qualsevol acció amb tacte, sinó com un ésser diferent en comparació

---

<sup>345</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 22.

amb l'adult. Perquè tant sols aquesta visió garanteix el respecte necessari, condició d'una acció amb tacte, de cara a l'autonomia i l'especificitat de l'altre.

I és per això que la relació entre educador i infant es pot basar des del primer dia escolar en aquella sensibilitat que neix a partir de la seguretat interior i d'aquella prudència que impedeix que ens imposem a l'altre. Així, a comesa de l'educació es basa en què el nen sàpiga trobar i avaluar la seva pròpia capacitat.

Sens dubte, qualsevol acció amb tacte, i també sense tacte - per part de l'educació i de l'acció de qualsevol adult vers l'infant - és possible quan l'infant comença a abandonar aquest comportament típic i egocèntric i es converteix en membre de la interacció humana. A més a més, per Muth, orientar l'infant cap a una acció amb tacte, en bona part dependrà de l'exemple donat involuntàriament per part del professor dins d'una acció amb tacte en relació amb els nens. Dic exemple i no paradigma perquè paradigma significa la rèplica fidel d'una imatge donada i, per tant, implica dependència, mentre que exemple evoca les possibilitats pròpies. O sigui, no calen manipulacions per portar el tacte de l'esfera de les relacions intrahumanes a l'esfera de la realitat educadora, de tal manera que tacte signifiqui una acció educadora caracteritzada per la sensibilitat i la prudència.

D'aquesta manera, entenem que aquell que ja està caracteritzat per dur a terme accions amb tacte en la seva relació amb els altres, en les situacions educatives també actuarà amb tacte de manera natural, sense haver de forçar una determinada manera de donar resposta. D'altra banda, trobem que l'autor ens fa una interessant definició del tacte vinculant-lo directament a la sensibilitat i a la prudència. En concret, tal i com ja hem esmentat a l'anterior paràgraf, defineix el tacte com detalllem a continuació:

“El tacte pedagògic és l'acció educativa que es caracteritza per la sensibilitat i la prudència”.

Muth ho expressa de la manera següent:

*“ Im Grunde sind also keinerlei Manipulationen nötig, um den Begriff Takt aus des Sphäre des allgemein-menschlichen Umgangs in den Umgang der Erziehungswirklichkeit in der Form zu übernehmen, daß damit ein von Feingefühl und*

*Zurückhaltung getragenes erzieherisches Handeln gemeint ist. Das sollte aus unserer Überlegung bis zu dieser Stelle hervorgehen*”<sup>346</sup>.

Amb aquesta referència a la sensibilitat i a la prudència Muth defineix el concepte de tacte; tanmateix de cara a una acció amb tacte en la realitat escolar, no resulta suficientment diferenciat. Per tant, cal ampliar aquestes dues referències sota un criteri primordialment educatiu per avançar més endavant en els aspectes didàctics que convingui. Sens dubte, la separació d'aquestes vessants del tacte pedagògic: separació de la vessant educativa i de la vessant didàctica, no es pot acceptar sense més perquè qualsevol mesura didàctica implica un efecte educatiu atès que l'ensenyament del professor té el seu component educatiu en l'aprenentatge de l'infant. Tal i com ho formula Herbart, qualsevol classe ben entesa és, per consegüent, una “classe educadora” – *erziehender Unterricht* -.

L'expressió que Muth emprà per a tal afirmació és la següent:

*“Jeder recht verstandene Unterricht ist darum, wie Herbart formuliert hat, “erziehender Unterricht”*”<sup>347</sup>.

Per tant, l'autor considera que aquestes vessants i formes pedagògiques i didàctiques en què es manifesta el tacte de manera separada, de fet estan relacionades.

Aquí, a més a més, procedim a una estructuració del tacte en diferents formes de manifestació dins de l'aspecte didàctic i educatiu. En el fons, segons l'autor, això només es justifica per raons metodològiques. Del que es tracta és de transmetre el tacte pedagògic en tota la seva amplitud. Sens dubte es pot argumentar que la dimensió didàctica del tacte es refereix més aviat a l'aspecte professionalitzable de l'activitat del professor i la dimensió educadora més aviat a aquell aspecte que no es pot aprendre en un procés d'aprenentatge intencionat. Sota qualsevol dels aspectes, tant l'educatiu com el didàctic, Muth considera que es poden definir fonamentalment quatre formes específiques de manifestació del tacte com a vessants diferents del mateix fenomen.

---

<sup>346</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>347</sup> *Ibid.*, p. 24.

Aquestes manifestacions queden sintetitzades en el quadre<sup>348</sup> que mostrem a continuació:

<b>ÀMBITS D'AMPLITUD DEL TACTE<sup>349</sup></b>	<b>REFERENT</b>	<b>MANIFESTACIONS DEL TACTE</b>
<b>TACTE DIDÀCTIC</b>	Aspecte professionalitzador de l'activitat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilitat lingüística.</li> <li>• Espontaneïtat de l'acció.</li> <li>• Evitar ferir l'infant.</li> <li>• Conservar la distància necessària en la relació pedagògica.</li> </ul>
<b>TACTE EDUCATIU</b>	Aspecte de l'activitat que no es pot aprendre per un procés d'aprenentatge intencionat.	

Figura 21: Àmbits d'amplitud del tacte pedagògic que defineix Muth en relació a les seves manifestacions.

<sup>348</sup> Elaborat a partir de les aportacions de J. Muth.

<sup>349</sup> Tot i que l'estructura està diferenciada, J. Muth admet que existeix una relació intrínseca entre les dues vessants.

### **3.3.- Manifestacions del tacte pedagògic**

En aquesta part del treball em proposo aprofundir sobre les manifestacions del tacte pedagògic que Muth determina des de la concepció educativa com a tacte general que es manifesta en una relació humana en un context educatiu i la concepció didàctica que l'autor distingeix en una vessant professionalitzadora dins de l'aula.

#### **3.3.1. Manifestacions del tacte en educació: la concepció educativa de Muth**

##### **3.3.1.1. Sensibilitat lingüística<sup>350</sup>**

Muth entén que en el compromís natural de la llengua, com a fenomen social, no s'hi pot obligar ningú perquè és més que la seva pròpia comprensió i és, alhora, diferent que la comprensió de la llengua com a mitjà comunicatiu. Aquí ja es mostra el respecte de l'educador front el nen i el reconeixement del nen en la seva infància. El compromís de la llengua més enllà de la comunicació verbal crea un camp de relació, significa comunicació, coincidència, acord i comprensió. Així, aquest compromís, aquí no es refereix a un enunciat inequívoc i el seu contingut únic. L'autor exemplifica diferents maneres que els mestres poden emprar a l'hora d'adreçar-se al infants i de com aquesta manera d'adreçar-se implica en ella mateixa aquest compromís. En aquest cas posa l'exemple de com un mestre per demanar a un infant que segueixi en el torn de lectura de classe, pot dir-li el cognom per tal que continuï la lectura, o bé que li digui "Gràcies" i després s'adreça a l'altre nen que ha de continuar dient "Benn, és el teu torn, si et plau".

Poden semblar formalitats o expressions sense aparent importància, però el compromís amb la llengua mai no constitueix un aspecte a deixar passar per alt, perquè és la base del camp comunicatiu entre l'infant i el mestre. Segons Muth, és amb aquestes foteses

---

<sup>350</sup> L'autor inicia la seva explicació emprant el terme de "compromís lingüístic", tanmateix, a mesura que desenvolupa la seva idea, fa un gir vers l'expressió "sensibilitat lingüística, terme que considero més ajustat al contingut que es va detallant.

que comença la postura amb tacte de l'educador vers l'infant i l'orientació del nen cap a una acció amb tacte. De tota manera, sens dubte, podria tenir un efecte no natural a l'aula si el mestre donés les gràcies expressives després de totes les contribucions dels alumnes perquè podria anar en detriment de la fluïdesa de la comunicació.

A partir d'aquestes reflexions no sembla aconsellable que la cortesia i la competència didàctica del professor es mesuri pels agraïments expressats a l'aula. És més, fins i tot donar les gràcies el pot distanciar dels alumnes i es pot interpretar com a actitud autoritària camuflada per la cortesia.

Parlant dels herbartians, Muth es refereix a un dels primers deixebles de Herbart, Karl Volkmar Stoy, quan a la inauguració del segon semestre de 1884 de la Universitat de Jena va incloure el paràgraf següent a la lliçó que va llegir en el discurs inaugural: *“Aquella persona que en qualsevol moment trobi la paraula justa i sàpiga transmetre el contingut correcte, que sàpiga utilitzar la dicció, l'entonació i la coherència del discurs d'acord amb el seu comportament, a aquesta persona se la pot considerar de persona que actua amb tacte – Taktvoll -. I l'educador que sàpiga tractar l'individu, que tracti sense duresa al més sensible dels estudiants, que no menyspreï l'alumne discret, l'humil, aquell que no vol cridar l'atenció, l'educador que no faci avançar de manera violenta l'alumne que va lent, que doni suport al que s'esforça i que suporti amb paciència els que estan distrets, l'educador que sàpiga mantenir la coherència del grup a través de les paraules ben escollides; aquell és el mestre que sabrà ajustar-se a qualsevol situació pedagògica i que rebrà aquest reconeixement d'actuar amb tacte”*<sup>351</sup>.

Resulta interessant apreciar com Muth utilitza, en tota la seva obra, el recurs narratiu de situacions concretes d'aula a partir de la narració d'anècdotes per il·lustrar el que va desenvolupant al llarg de les seves aportacions. Així, també emprà aquest recurs narratiu quan a través dels exemples posa de manifest que aquesta manera d'adreçar-se a l'altre amb el llenguatge que compromet i que estableix vincles, es pot aprendre

---

<sup>351</sup> Citat a Muth MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 27, JOHANNES SOLDT, *Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrich-Schule zu Jena*, Weimar, Böhlau, 1935, p. 74.

emprant correctament formes interrogatives o formules reversibles que són les que deixen una opció; enlloc d'emprar formes imperatives tancades.

L'autor també considera que aquest potencial d'aprendre l'acció amb tacte s'ha de subratllar, i que aquest aprenentatge no va en detriment d'una no planificació a priori. Amb això vol dir que per molt que es tingui cura del llenguatge, la situació, l'ambient, no serà mai programable, no es pot pretendre, no pot ser intencionada i que l'entorn pot afavorir o no aquest llenguatge. És el que Muth anomena "sensibilitat lingüística" de la que destaca la seva importància a partir de la il·lustració de diversos exemples d'aula i de situacions familiars que no recollim en aquesta part de la recerca per considerar que no resulta necessària per als propòsits que ens hem plantejat.

### **3.3.1.2. Espontaneïtat – *Natürlichkeit* - de l'acció – *handeln* -**

Per comprendre l'espontaneïtat de l'acció com a manifestació del tacte, l'autor reprèn el que ja ha exposat amb anterioritat: l'autonomia de l'alumne que reflecteix la discreció, la prudència, la consideració - *Zurückhaltung* - del professor, no s'ha d'exagerar perquè en qualsevol situació de la *praxis* no es pot justificar l'autonomia de l'alumne. Muth considera que també correspon a l'alumne el tenir, de tant en tant, aquesta prudència; o sigui, el silenci, l'estar quiet, l'escoltar i reflexionar. En aquest punt, Muth cita diversos autors<sup>352</sup> que coincideixen a advocar per una certa limitació en l'autonomia de l'alumne. Al mateix temps, considera que cal tenir en compte aquesta sobrevalorada autonomia de l'alumne per tal de fer un ús correcte del tacte pedagògic. Per un costat admet que la imposició permanent de la figura del professor impedeix sovint l'autonomia de l'alumne i per consegüent la seva actuació autònoma; però d'altra banda també considera que és necessària la prudència i la discreció de l'alumne quan la situació o el context requereixen el silenci i l'escoltar.

---

<sup>352</sup> Veure MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 32.



Muth incorpora la màxima: “*Non scholae sed vitae discimus*”<sup>353</sup>, és a dir, “No aprendre per l’escola sinó aprendre per la vida” amb la intenció de subratllar el que segons ell resulta tan problemàtic com el fet que l’escola estigui al servei de l’alumne, quan és una institució que satisfà les necessitats de la vida posterior. L’autor considera que per aplicar aquest concepte s’ha de trencar amb la teleologia de l’enunciat equívoc. El concepte de l’escola general que et forma, pel nen, és un objectiu, i complint amb aquest objectiu guanya humanitat. Aquest procés que a través de l’educació porta al que Muth anomena un segon naixement, es veu pertorbat quan l’escola comença a orientar el cànon de l’ensenyar i l’aprendre segons determinades necessitats i requeriments des de la perspectiva de la seva utilitat a la vida. Sèneca ja assenyalava<sup>354</sup> que abans d’ensenyar com mesurar un terreny, cal aprendre què és el que cal per l’autosuficiència de la persona.

Segons Jakob Muth, hi ha tres premisses per classificar o especificar l’acció espontània d’un professor:

1r. Com a professor ha d’assumir un paper de segon pla front del que ell vol transmetre als alumnes.

2n. En la seva acció no ha de seguir els objectius merament escolars o instructius.

3r. No ha de perdre l’espontaneïtat actuant de forma artificial o rebuscada.

Aquesta naturalitat de l’acció del professor ha de consistir en primer lloc en què a l’escola les comeses i exigències estiguin en un primer lloc. Això vol dir que no sigui l’alumne qui doni els paràmetres per l’acció de l’escola; perquè això significaria que l’escola s’aniria fonent en un mar de no responsabilitat, abdicant de les tradicions i referències culturals a les que pertany. Aquest era, segons l’autor, el perill per l’escola quan a principis del segle XX es va parlar del “segle de l’infant” i el mateix perill considerava que es presentava en el seu temps quan a les escoles “alternatives” les necessitats de l’infant s’elevaven a la categoria pedagògica màxima.

---

<sup>353</sup> Muth fa una referència a la carta 106 de Sèneca. Veure *Ibid.*, p. 33.

<sup>354</sup> Carta 88 de Sèneca a la que Muth fa referència. Veure *Ibid.*, p. 33.

D'altra banda el mètode adquireix una importància secundària. Ja no es pot emprar en l'instrumentari extern autònom que se sobreposa a tots els continguts de la mateixa manera. Segons Muth, el mètode ha de sorgir de l'epicentre del contingut, contingut que cal obrir metodològicament. Per consegüent, el mètode a l'escola serà diferent segons la situació, segons les necessitats i segons els continguts a transmetre als joves. Vol dir que al cap i a la fi no és el professor que educa sinó que són les comeses i les necessitats com a tals, i de les que el professor n'és el portaveu davant els alumnes.

Conjuntament amb els alumnes, el professor hauria d'obeir a les situacions de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Si aquest raonament es vol expressar a través del model tradicional del triangle didàctic, caldria relegar el professor i l'infant a un segon pla perquè es destaquessin aquelles situacions que abans injustament s'anomenaven objectius o béns culturals o matèries. En aquest triangle didàctic sembla que en cap moment al llarg de la història de l'escola hi hagués un equilibri de forces. Si bé els herbartians del segle XIX encara subratllaven la persona del professor que emprava un mètode formal; i si bé la reforma escolar d'abans del segle XX destacava l'alumne, en els nostres dies hi ha un desplaçament o canvi de prioritats cap a aquelles situacions en què hi ha una interrelació entre els alumnes i professors. Tal relació sempre es basa en un contingut i es veu vinculada a matèries i objectius concrets. Segons l'autor, tals reflexions expressen la visió contemporània de la didàctica. Podríem doncs dibuixar la constel·lació didàctica que proposa Muth a partir de la síntesi<sup>355</sup> que es presenta a continuació.

---

<sup>355</sup> Esquema realitzat a partir de les aportacions de Muth tot recollint la tradició de l'estructura del triangle didàctic.

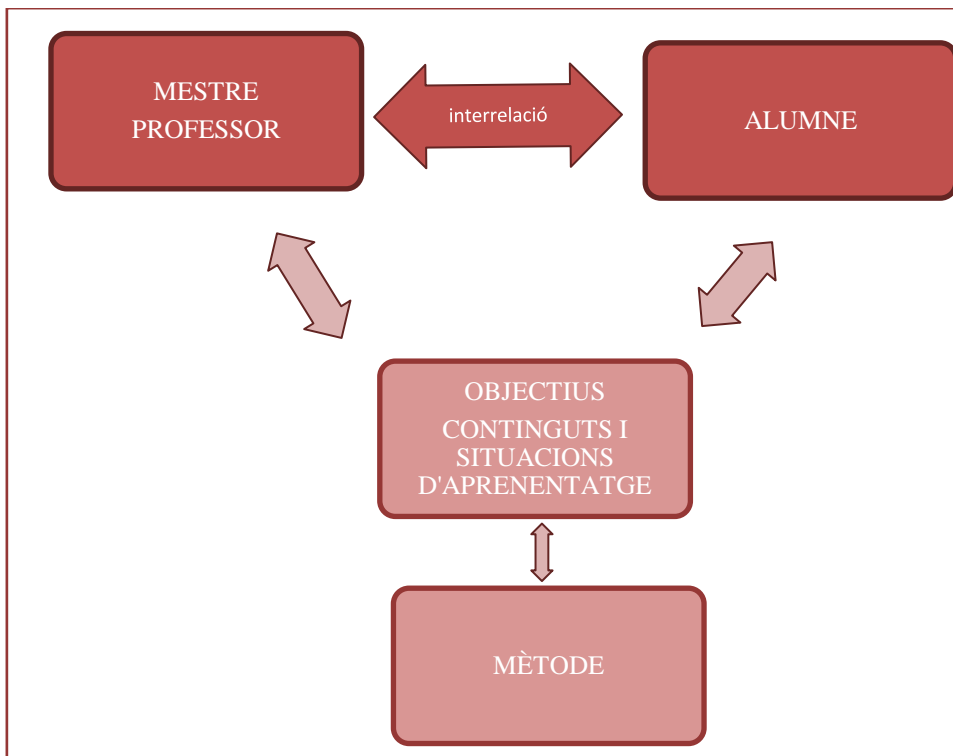


Figura 22: Constel·lació didàctica a partir de les aportacions de Muth.

Finalment, Muth considera que hem de tornar a tenir més valentia en l'educació. També en el que es refereix a l'acció de l'educador professional en quant a àrees com la improvisació, l'espontaneïtat i allò que resulta imprevist, i aposta per mantenir obertes aquestes perspectives pel fet que es tracta d'un camp o d'una àrea relegada pel pensament racional de l'època que no va deixar d'afectar la teoria pedagògica de les escoles. Muth reprèn la idea amb una cita de Martin Buber quan diu que l'educació - el que té a veure amb l'educació - ha perdut el paradís de l'espontaneïtat pura i s'ha convertit en el conreu on es guanya el pa de la vida <sup>356</sup>. Cal reconquerir aquest paradís però no en el sentit d'un naturalisme pedagògic sinó transmetent i acceptant els continguts rellevants per l'escola sense tergiversar-los. Perquè només així, segons l'autor, aconseguirem *eficàcia educativa*<sup>357</sup>. És possible que aquesta situació, en bona

<sup>356</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 39.

<sup>357</sup> Tot i que la traducció literal del text és *eficàcia educativa*, cal tenir present que el sentit educatiu que Muth dibuixa al llarg de tota l'obra desvetlla una vessant no utilitarista de l'educació. És per això que m'ha semblat important aclarir que no podem remetre'ns al significat actual i contextualitzat d'expressions tals com *educació eficaç* o *escola eficaç* tal i com es parla avui en dia.

part, sigui atribuïble a la teoria pedagògica i la realitat escolar caracteritzada per ella, i que la nostra societat estigui dominada per aquest raonament mig objectiu, i fins i tot que totes les àrees de la nostra vida estiguin determinades per processos de planificació que al seu torn molt poques persones estan disposades a acceptar si no hi ha una perspectiva de benefici material. Amb això, l'autor no pretén negar una actuació planificada i intencionada del professor; considera que cal veure-ho dins del context. Per consegüent aquesta no planificació de la parla tampoc constitueix una alternativa a un procedir planificat a l'escola, perquè significaria portar l'escola a l'absurd i seria lliurar-la al caos si volguéssim mesurar l'espontaneïtat del professor i la seva capacitat pedagògica d'una acció amb tacte només sota la perspectiva d'un naturalisme pedagògic.

### 3.3.1.3. Evitar ferir (els sentiments) l'infant

La persona que actua amb tacte es caracteritza en les seves relacions socials per no ferir l'altra persona. I això ho aconsegueix fent seva, d'alguna manera, l'experiència de l'altre i respectant l'altre. I ho aconsegueix vivint amb ell en una comunitat més o menys articulada que el porta a respectar l'espai íntim de l'altre com si aquell l'abracés d'una manera invisible, amb la qual cosa experimenta la seva feridura com a pròpia.

La sensibilitat i la prudència són una forma d'expressar aquesta postura o actitud. Un altre terme és la consideració, el ser considerat; el *respectus* (l'autor emprà el terme en llatí). No obstant, la realitat del tracte entre les persones es caracteritza pel fet que la persona que viu amb naturalitat l'acció amb tacte no ha de fer ni tant sols l'esforç d'evitar el ferir l'altre, perquè tota la seva acció es regeix per a l'altre amb la qual cosa és molt difícil que sorgeixi una situació de ferir. El que acabem de dir també és vàlid en el tracte en un entorn escolar però aquí cal considerar aspectes específics d'aquest entorn. Martin Buber, autor de referència per Muth<sup>358</sup>, ja ho va formular en les seves

---

<sup>358</sup> L'autor ens recorda que des de Rousseau i Pestalozzi, la pedagogia es refereix a l'anomenat principi d'individualització quan parla d'experimentar l'experiència de l'altre, aquella comunitat i aquella abraçada (sentiment de pertinença) que també determinen aquesta acció intrahumana en l'entorn escolar.

reflexions sobre l'humanisme dels éssers humans, en parlar del “principi dialògic” en el que aprofundirem més endavant.

Precisament el professor que actua amb tacte intentarà respondre a la individualitat de cadascun dels nens i nenes i a la seva situació individual específica. D'aquesta manera pot evitar que l'infant se senti ferit. Al professor el caracteritza aquesta capacitat per un enfocament individual perquè ell experimenta l'experiència de l'infant en la seva pròpia carn convertint-la en el motiu de la seva acció. El terme *tacte* descriu aquesta individualització. El tacte es manifesta en el tacte general intrahumà i en una relació individualitzada entre mestre i infant. Un bon mestre i professor serà capaç de posar-se a la pell de l'infant. Hi ha molts exemples que podríem citar i que apareixen un i altre cop a la literatura. Muth es limita a destacar tres aspectes del principi d'individualització que li semblen rellevants a l'hora de parlar del tacte pedagògic. Aquests principis són els que detallem a continuació:

- a) La vida escolar en el seu conjunt
- b) La classe en un sentit més limitat
- c) El problema del mètode

a) Pel que fa a la vida escolar en el seu conjunt, l'autor posa un exemple dient que un professor no pot donar el mateix tracte, la mateixa resposta i la mateixa severitat a tots els nens que arriben amb retard a classe. Ho exemplifica considerant que si un nen en diferents ocasions s'ha despertat tard per culpa de la seva mare, això no pot ser motiu per renyar-lo durant tota la classe ja sigui renyant-lo en públic o en privat. Considera que no se l'ha de castigar perquè la culpa és de la mare i que no s'ha de deixar malament l'infant per una organització deficient a casa. Posa també l'exemple del cas del nen que tot i haver-li dit diferents cops, no ha pagat la quota d'una excursió. Considera que tampoc en aquest cas hem de deixar malament el nen davant la classe perquè potser els seus pares no disposen dels diners i perquè qualsevol infant que és conscient de la pobresa material dels pares, se sent ferit quan aquest detall del seu espai íntim es fa públic. Segons l'autor, des d'aquests casos que formen part de l'àmbit de fora de la classe és on el mestre comença a dedicar-se específicament a aquests nens i és

allà on es manifesta la capacitat del professor d'actuar amb tacte. I aquesta capacitat la pot adquirir o desenvolupar intentant conèixer bé i a fons l'entorn familiar – en el cas de l'exemple citat - de l'infant, el context social en què viu i les particularitats del seu ambient.

b) Pel que fa a la classe en un sentit més limitat, aquest tracte individual amb els infants, que és el resultat d'una actuació amb tacte del professor és possible i necessari també dins de l'aula. En una classe en què hi ha una organització estrictament frontal<sup>359</sup>, molts cops no es podrà evitar ferir els infants perquè la classe frontal sempre anivella i es regeix estrictament per normes on la individualitat del nen no es pot prendre gaire en consideració. Un infant que intueix la seva insuficient capacitat intel·lectual, se sent ferit quan el professor o els seus companys el ridiculitzen o el deixen en evidència. Aquesta vergonya pot convertir-se en una categoria pedagògica més quan una persona s'adona dels dèficits de la seva existència.

c) Quan Muth fa referència al problema del mètode en aquesta situació educativa, més enllà del principi de la individualitat, considera que el tacte pedagògic entès com no ferir l'infant també és necessari quan un infant es lliura totalment a l'escola i s'identifica amb aquest entorn. En aquest cas, el més mínim comentari del professor o una certa impaciència deguda a la teleologia de la classe pot fer mal a aquesta entrega i ferir l'infant; perquè aquest infant s'ha arriscat en el camí de l'autonomia. Per exemple, quan en una classe de lectura un nen s'identifica amb els personatges del text, espera i es desespera, aplaudeix o dubta amb els personatges; o quan en un exercici de matemàtiques un nen es lliura a tal punt amb la matèria que viu plenament el present oblidant el temps i tot el que l'envolta – renunciar al temps i renunciar a l'espai són característiques d'aquesta estructura altruista i cal respectar-ho. El professor ha d'assistir aquesta situació d'actuació visceral – des de dins – quan es manifesta a la classe i no ha d'interferir en aquesta entrega de l'infant perquè això significaria ferir-lo.

---

<sup>359</sup> El que l'autor anomena classe frontal és la situació educativa pensada per al conjunt dels estudiants sense tenir en compte les característiques individuals de cadascun d'ells. Aquest tipus de classe té una organització específica de l'espai, del temps, del contingut educatiu, així com una interacció limitada mestre – alumne pel fet que es posa el nivell mig del grup – per tant desindividualitzat - com a element que guia l'acció educativa. L'anivellament despersonalitza l'acció educativa.

D'altra banda hi ha una mirada d'infant que expressa dubte, que interroga, que en un moment donat se sent insegur, pot requerir una resposta de professor que no necessàriament ha de ser una resposta verbal. Pot ser "assenir" amb el cap, aclucar l'ull, fer un gest amb la mà, fer alguna murmuració,... per tal que l'infant senti aquesta abraçada virtual. Tal resposta, quan és natural, és expressió d'aquesta consideració, d'aquest respecte, d'aquella sensibilitat que caracteritza la persona que actua amb tacte.

Ferir l'infant que està lliurat a la seva tasca, també pot tenir a veure amb els altres nens de l'aula. En aquest cas, la seguretat del professor que actua amb tacte, la seva sensibilitat per percebre les necessitats de la situació poden contribuir a evitar que l'infant se senti ferit.

#### **3.3.1.4. Conservar la distància necessària en una relació pedagògica**

L'autor emprà freqüentment el terme *Zurückhaltung* que equival a una barreja entre prudència, consideració i discreció per donar resposta a la qüestió de la distància en la relació mestre alumne.

Mitjançant la prudència, el professor evita ferir l'infant perquè amb ella, respecta la integritat de l'infant i amb aquesta actitud no fereix la seva intimitat. A més a més determina la necessitat que el professor es manifesti com a professor i educador pel bé de l'educació del nen. Perquè això sigui, considera necessària una distància entre el professor i l'infant que no s'ha d'entendre com a reserva. Aquí, la diferència semàntica dels termes distància – *Distanz* - i prudència – *Zurückhaltung* - no es poden ignorar. En la distància una persona procura mantenir la seva integritat; per exemple l'educador procura garantir la seva existència com a educador. La prudència, però, sempre s'empra per a l'altre. Per això en les relacions generals entre les persones, qualsevol forma de retirar-se, de distanciar-se, que evita el compromís, constitueix freqüentment una protecció errònia del ser jo indiferent front el bé i el destí de l'altra persona. Aquest distanciament egoista no significa acció amb tacte i no hi té cabuda en una relació ben entesa entre professor i alumne com la que ens ocupa en aquest escrit. Tanmateix forma

part de qualsevol relació pedagògica entre professor i alumne una distància necessària que es regula mitjançant el tacte del professor.

El professor representa en l'exercici del seu ofici la generació més gran que en la relació generacional exerceix la tasca d'ensenyar a la generació més jove. Per aquest motiu, el professor es veu legitimat pel coneixement de la cultura i la seva transmissió, a més a més de poder contribuir a què els joves entenguin les relacions culturals i la societat que en resulti. Per la banda de l'infant, la distància natural neix a partir de la temença que treu l'espontaneïtat a l'infant, del recel en què viuen els infants i que Muth compara a la situació de l'encadenat en el mite de la caverna de Plató<sup>360</sup>. Alliberar-se d'aquesta temença infantil, requereix del seu esforç d'aprendre, que al seu torn necessita de l'ensenyament. En la terminologia pedagògica no hi ha altres dos termes que expressin millor les dues actuacions interdependents que "Ensenyar i aprendre" - "*Lehren und Lernen*" – termes que resulten inseparables, que es requereixen l'un a l'altre.

Les diferents càrregues semàntiques de l'ensenyar i de l'aprendre expressen la distància pedagògica, la pèrdua de la qual portaria a la dissolució de la relació pedagògica entre professor i alumne. I no hi ha cap contradicció entre aquesta afirmació i l'anterior quan parlàvem de la importància de l'entrega del mestre o del professor com a part de la comesa pedagògica. La relació entre mestre i alumne, pel que fa al professor, es pot caracteritzar com l'alternança entre l'entrega i la distància pedagògica, tractant-se d'una distància que també es caracteritza pel fet que es torna innecessària al llarg del procés educador. Muth considera que és la tragèdia de l'ofici de professor, de mestre o educador, que ell mateix, mitjançant la seva activitat, vagi esdevenint cada cop més innecessari. En relació a aquesta tensió entre proximitat i distància pedagògica, Muth l'exemplifica relacionant-la amb les formes d'autoritat en una escola primària plantejant la següent situació:

---

<sup>360</sup> D'aquesta manera Muth compara l'infant, el que aprèn, amb l'encadenat de la caverna i el mestre, el que ensenya, amb aquell que, havent estat encadenat ha aconseguit – després d'un llarg camí d'ofuscació i cegament - arribar al coneixement i a més a més accedeix a tornar a baixar novament amb els encadenats que encara romanen a la caverna. PLATÓ, *La República*, Madrid, Alianza Editorial, 6ª reimpressió, 2006, 514a – 520a. Veure MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 46.



*“Llavors l’educador seu al costat del nen, a la seva mateixa alçada, front a front, mirada a mirada, ja no calen gaires paraules. És suficient un moviment afirmatiu amb el cap i el nen nota “aquest està amb mi, està per a mi”. Especialment amb els més petits dels primers graus passa amb més freqüència que agafen el braç de l’educador sense voler-lo deixar anar. Però, alhora, aquesta situació té el perill que per molt a prop que hagi d’estar l’educador en la relació amb el nen, per molt que parlin el mateix idioma i que els cors bateguin a l’uníson, no ha d’arribar mai a la igualtat absoluta. Mesurar i graduar aquesta distància és tasca del tacte del mestre.(L’autor subratlla l’interès en constatar que en educació, igual que en la vida, molts cops es produeix una pèrdua de distància en el moment del contacte corporal.) Per exemple, aquesta distància natural entre professor i alumne també es trenca quan l’alumne, en un gest de companyonia li toca l’espatlla al professor, i encara més emprant un llenguatge mancat de distància, cosa que acostuma a passar més en professors joves que no pas en els de més edat. Qualsevol contacte corporal a l’escola, per exemple volent ajudar en la revisió d’un text o el contacte físic en organitzar un grup de cor, contacte que es produeix involuntàriament, quan el professor vol ajudar pot produir aquesta pèrdua de distància i amb això el trencament de la relació pedagògica. El professor que no observa aquest tacte necessari i que perd la distància necessària per actuar amb tacte, fracassa com a conseqüència d’aquest contacte físic, per molt insignificant que aquest sigui”<sup>361</sup>.*

Muth apunta que, en els més petits dels primers graus de l’Educació Primària, es presenta de manera diferent que en el cas dels alumnes més grans, especialment en els que estan en edat de pubertat. Els més petits cerquen freqüentment una certa confidencialitat a través del contacte físic amb el mestre, confidencialitat que els aporta aquesta sensació de protecció que troben en el si de la família sobretot amb la mare o bé que, al contrari, allà se’ls nega.

Com a nota marginal, i per facilitar la comprensió del nostre raonament, Muth creu convenient destacar que en la vida, la pèrdua de la distància en el moment del contacte físic porta freqüentment al grau màxim de compenetració. Per consegüent, la relació

---

<sup>361</sup> Muth recorre en aquest cas a un exemple que utilitza Paul Gabele i que trobem citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 46, 47 nota 22.

entre amants, en cap cas es pot equiparar o interpretar en el sentit d'una relació pedagògica. No obstant això, tal aspecte no s'ha d'absolutitzar, el contacte físic es produeix ja en el moment de donar-nos la mà per saludar; gest molt freqüent a Europa Central. En aquest cas, la distància es produeix precisament en el gest de donar la mà com a mode arcaic de distanciar-se. Donant-li la mà a una persona en aquest ritual de salutació, “me'l mantinc a distància”. El distanciament a través del gest de donar-se la mà s'il·lustra o es veu perfectament quan pensem en l'abraçada com a forma de salutació – forma molt estesa en els països romànics-. Muth a més a més destaca la importància del distanciament que també es concreta amb l'ús d'un determinat llenguatge que acompanya el gest.

Entès d'aquesta manera, el tacte permet trobar el camí idoni en l'educació, permet que es respecti la individualitat de cadascun dels infants sense seguir normes establertes ni doctrines vinculants perquè són precisament aquestes les que a vegades impedeixen trobar el camí idoni en l'educació. Però això no significa de cap manera que siguin innecessàries, perquè el tacte, en el procés educatiu, actua lliure de normes, lliure de tota norma; no obstant sobre la base de la regularitat – com l'excepció dins de la regla, com la irregularitat en el regular – i com a tal irregularitat, al mateix temps posa en un pla superior el que és regular.

En síntesi, la figura<sup>362</sup> que presentem a continuació presenta de manera esquemàtica la concepció de Muth en relació a la constel·lació de les manifestacions del tacte en l'educació en general i la seva concreció en la didàctica de l'aula en una escola.

---

<sup>362</sup> Esquema realitzat a partir de les aportacions de J. Muth.

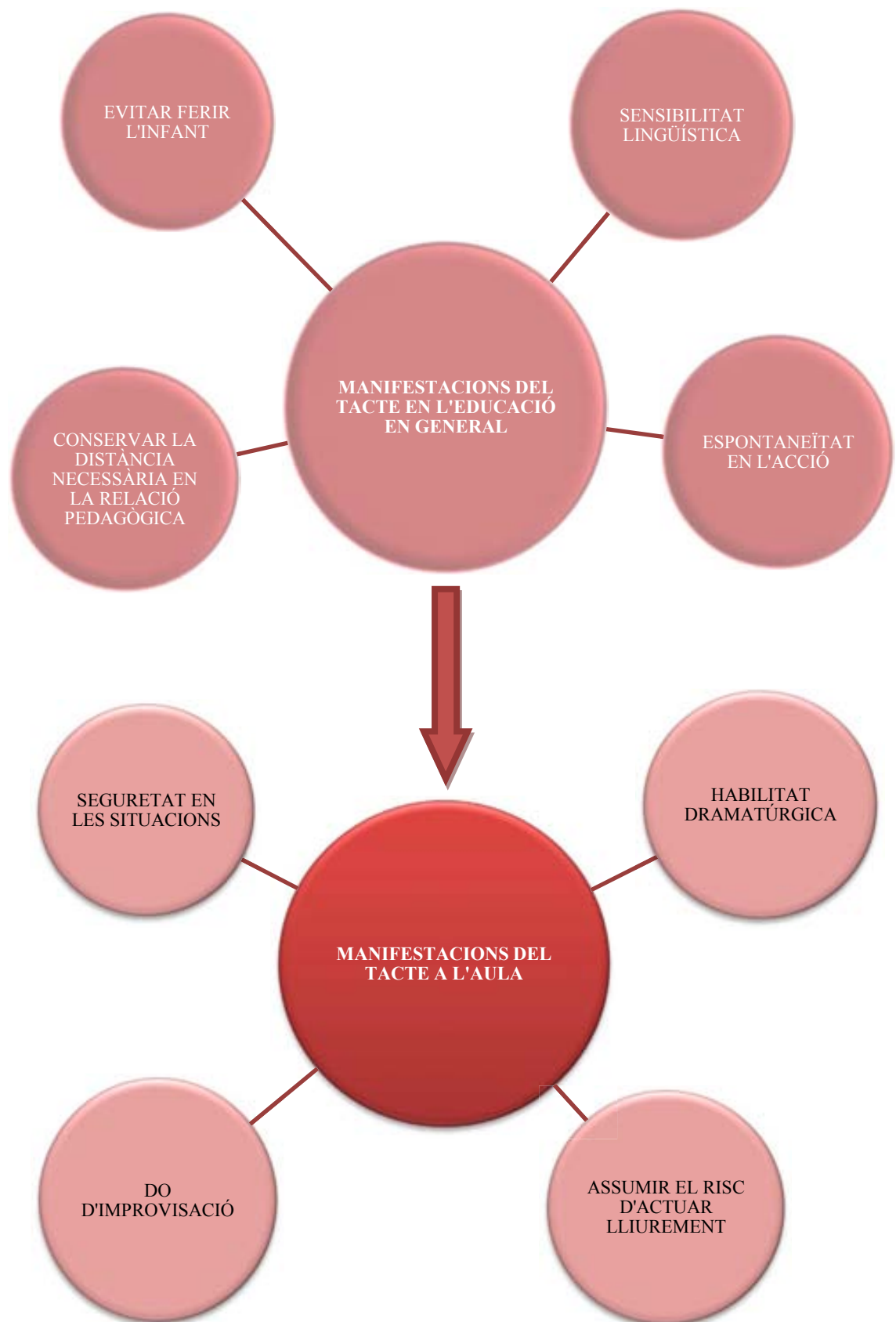


Figura 23: Esquema sobre la constel·lació de les manifestacions del tacte en l'educació en general i en l'àmbit de la didàctica segons Muth.

### 3.3.2. Manifestacions del tacte a l'aula: la concepció didàctica de Muth

El que des dels treballs de Martin Buber es debat en la Ciències de l'Educació com a “principi dialògic”<sup>363</sup>, ho podem observar perfectament en la relació de la dimensió didàctica i la dimensió pedagògica del tacte. L'actuació amb tacte no requereix l'esforç voluntariós del professor. El professor primerament hauria de garantir la seva pròpia voluntat per correspondre a la necessitat que neix d'una situació imprevisible. Si la voluntat prevalgués, ell mateix es privaria d'una actuació genuïna amb tacte, hauria perdut la naturalitat de la relació amb determinat alumne. De la mateixa manera succeiria en el cas d'una mare que mitjançant un esforç voluntariós volgués conquerir el cor del seu fill o exercís el seu “ser mare” amb un sentiment d'obligació. Igual que succeeix en la maternitat, el tacte requereix en primer lloc el *tu* que el reclama. En l'activació de la voluntat, però, és el *jo* que assumeix el protagonisme. A més a més la importància didàctica del tacte pedagògic ja de per sí es pot abraçar mitjançant l'expressió de seguretat en la situació perquè conté aquest element de la “ràpida avaluació i ràpida decisió” a la que va fer referència Herbart. Per consegüent, el tacte és una forma d'educació no estable – *unstetige* –, quelcom que oscil·la, que flueix i que no es pot estar quiet, una forma d'educació no estàtica, igual que el compromís o la trobada. Remuntant-nos a Herbart, el tacte s'ha interpretat un i altre cop com a seguretat en la situació. No obstant, per a una millor comprensió del component didàctic, aquí volem anar més enllà en la diferenciació del tacte destacant, a més a més, la seguretat en la situació, la capacitat dramàtica del professor, el do d'improvisació, i finalment, volem mostrar que el tacte es manifesta sobretot en arriscar-se a formes lliures en l'acció educativa escolar.

---

<sup>363</sup> El principi dialògic de Martin Buber s'entén com una actitud fonamental d'obertura com a via adequada per a l'accés a la veritat. Aquesta actitud està formada per dos moviments: el de *distanciamnt* pel qual el *jo* de la persona humana manté la seva identitat, i el de *relació amb l'alteritat* en el que el *tu* es fa present i realitza al propi *jo*. Per captar aquest principi, segons Buber, cal partir d'ell i comprometre's existencialment en la realitat humana. Aquest plantejament supera els models individualista i col·lectivista, incloent valors d'ambdós. Així, es proposa crear àmbits dialògics que promoguin la relació i la confluència. “Més enllà del que és subjectiu, més enllà del que és objectiu, en el *tall agut* en el que el *jo* i el *tu* es troben, es troba l'àmbit de *l'entre*”. Per un aprofundiment sobre el tema, llegir CABEDO, S., *El Principi Dialògic en Martin Buber*, XIVè Congrés Valencià de Filosofia, Peníscola, 2002. O bé les obres de BUBER, M., *Das dialogische Princip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1992; *Yo y Tú*, Buenos Aires, Nova Visió, 1969; *¿Qué es el hombre?*, México, FCE, 1967

### 3.3.2.1. Seguretat en les situacions

En la realitat escolar el professor es veu un i altre cop amb la necessitat d'actuar amb seguretat en una determinada situació. No obstant això, tant sols podrà correspondre a aquesta necessitat aquell professor que s'hagi mantingut obert per allò que el requereix de forma imprevisible.

L'autor dóna diferents exemples<sup>364</sup> de la realitat escolar, entre els que destaca el d'una classe avançada d'Educació Primària i una classe de religió, tot comparant les estructures de les situacions didàctiques. Els dos exemples que planteja segueixen la mateixa estructura il·lustrant una situació de rutina a l'aula en la que de sobte irromp un element irregular amb la consegüent resposta que dóna el mestre a les situacions. Al seu torn, també deixa ben clar que la no planificabilitat del tacte cal veure-la en la seva doble vessant: no és planificable aquell element irregular que irromp en la seqüència normal d'acció a l'escola i "la porta a perdre"; i tampoc és planificable l'acció del professor en una determinada situació que requereix una ràpida avaluació i ràpida decisió. I per aquesta vinculació a una situació concreta, el tacte s'ha d'oposar a qualsevol tipus de continuïtat. No hi ha i no hi pot haver una actuació amb tacte de manera contínua i rutinària, i és per això que cap exemple que mostri l'actuació amb tacte d'un professor – per més nombrosos que siguin aquests exemples – es pot considerar com una recepta per guiar l'activitat escolar d'un altre professor i, Muth afegeix que ni tant sols es poden fer deduccions dels exemples que incorporen algun truc o alguna estratègia professional d'algun mestre en concret.

Així doncs, el tacte no es pot reduir a trucs o artificis perquè els mancaria la dimensió de reflexió intel·lectual de com actuar de manera imprevista. Els trucs de l'ofici també són elements de rutina. Malgrat tot, els exemples serveixen per mostrar quines són les condicions prèvies necessàries si el professor vol actuar amb la capacitat d'una seguretat en una situació concreta.

---

<sup>364</sup> Veure exemplificacions a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 58 i 59.

El mestre no ha d'actuar, segons l'autor, de manera abstracta i pensadora perquè acabaria en un monòleg a l'aula que deixaria indiferent l'alumne. Però tampoc ha de perseguir com un esclau – com si fos un tecnòcrata didàctic, en paraules del mateix Muth – un procés metodològic planificat. No ha de pensar exclusivament en l'objectiu a assolir en aquella classe, tot al contrari, s'ha de mantenir obert i ser obert per a tot allò que es presenti de manera imprevisible tal i com ja hem subratllat repetides vegades. Només si el professor es mostra obert, pot donar-se la situació que els alumnes a la classe “segueixin el joc” posant la corda sobre la que ballen tots. D'altra banda, és fonamental que els continguts als que vol conduir als seus alumnes, a ell li afectin, el commocionin o l'estimulin, que li siguin importants, que ell els visqui i els experimenti, o sigui, que la seva relació amb ells no sigui una relació des de fora. És gairebé impossible que un professor aconseguixi apropar els estudiants a un poema si aquesta poesia no li diu res a ell i no es converteix per a ell també en un aconteixement. I és simplement impensable apropar a uns joves a la idea d'un Déu si el professor que imparteix la classe de religió ho fa per oportunisme. I finalment, en una assignatura de polítiques cap professor es podrà afrontar amb tacte pedagògic a unes tendències antifeixistes a l'aula si ell mateix encara no ha arribat a la consolidació de les seves idees contra el feixisme.

Aquí estem parlant de quelcom que va més enllà d'allò que s'entén per preparació de la matèria. Perquè no es tracta de conèixer la matèria a impartir ni d'estar informat, sinó que es tracta del “compromís” – *Engagement* - del professor en aquesta matèria.

El compromís del professor en aquestes matèries tracta de fins on el professor s'identifica amb la matèria i que des d'allà la transmet. I s'ha de mostrar obert vers l'actuació de l'alumne i de l'efecte retroalimentador que d'allà neix, havent d'incorporar aquesta reacció de l'alumne en la seva actuació com a mestre. En tot moment ha d'estar preparat per a la resistència, la crítica, la incomprensió i, en el seu cas, la incapacitat de l'alumne. Però igualment ha d'estar preparat per veure's recolzat en el procés d'actuació a la classe. Tot això incideix en la seva acció – *handeln* - i la canvia, la reforça i/o el fa retrocedir quan és necessari. En aquesta actuació recíproca neix una altra actitud de professor davant l'alumne.

Muth incorpora l'afirmació següent com a aportació a la vessant del tacte que comporta conseqüències didàctiques a tenir en compte pel mestre: “*El nen deixa de ser objecte de*

*reflexions metòdiques i deixa de ser igualment el subjecte de qui cal tenir cura i mimar per convertir-se, dins dels seus límits i la seva dimensió, en soci d'un diàleg interlocutor; es converteix en un tu viu*"<sup>365</sup>. Aquesta vessant del tacte pedagògic la volem aprofundir perquè reflecteix un canvi decisiu en el pensament didàctic. Entre altres coses es reflecteix en les conseqüències didàctiques en què Martin Buber anomena *Umfassung*, l'abraçada, en el sentit d'acollir. En la *Umfassung*, la comprensió, l'abraçada, es tracta d'experimentar - *Erfahrung* - en el sentit de comprendre l'interlocutor, que és l'inici de tot procés educador. És allà on neix l'educació. La capacitat de la *Umfassung* manté el mestre en un camp de tensió dialògica permanent que exigeix que actuï contínuament.

En el passat, i sobretot en el context de la classe programada, la capacitat metodològica del professor es veia sobretot en la seva capacitat d'impartir la matèria a través de petites mossegades fàcilment digeribles per l'alumne; o sigui, un procediment de les petites i contínues passes seguint els analogismes natural-filosòfics de Comenius: *natura non facit saltum, gradatim procedit*. És a dir, la natura no fa salts, procedeix gradualment. Seguir aquest mètode ha portat a un aïllament i a una independització del mètode. I llavors, en opinió a aquesta estructura monològica del procedir metòdic, ara el mestre didàctic es reconeix precisament en aquesta actuació sovint abrupta que varia contínuament i que requereix una permanent actuació renovada. A partir d'aquest camp de tensió que existeix entre professor i alumne, presumir que les diferents passes del procedir metòdicament es puguin fixar a priori i sincronitzar amb l'acte psíquic d'aprenentatge de l'infant, no constitueix res més que una ficció optimista. Si hi hagués tal congruència no caldria reflexionar més sobre la creativitat en l'ensenyament del professor i l'aprenentatge de l'infant i és allà on es manifesta amb evidència la importància decisiva del tacte pedagògic, en la discussió didàctica dels nostres temps.

Sempre i quan es produeixin efectes secundaris i situacions no previsibles no intencionades – i és el que normalment passa en una classe – és on el tacte pedagògic podrà adquirir protagonisme.

---

<sup>365</sup> Afirmació referida a Gerhard Velthaus. Veure *Ibid.*, nota nº 9 p. 90.

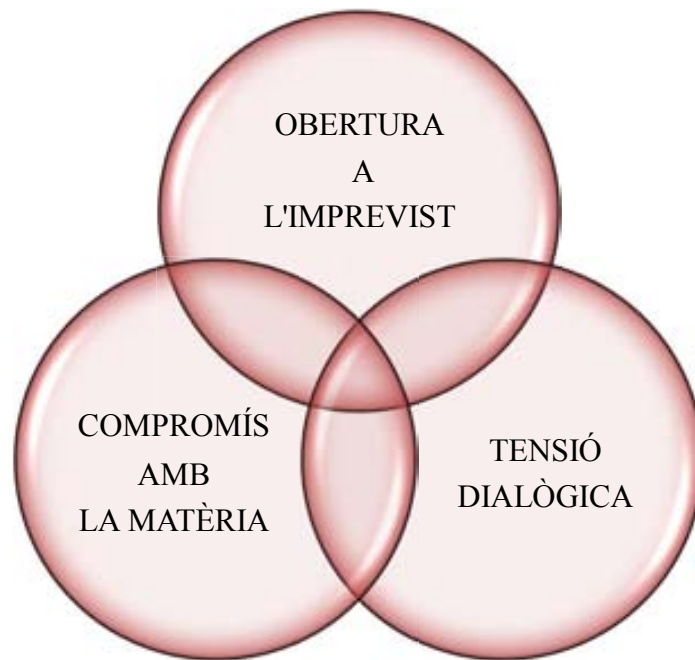


Figura 24: Síntesi de les vessants del tacte en relació amb la seguretat en l'acció segons Muth.

### 3.3.2.2. Capacitat dramàtica

El tacte es manifesta en una reacció segura front al que s'observa; una reacció adequada per incidir sobre un fenomen. Amb aquesta afirmació que G. Kerschensteiner<sup>366</sup> realitza en el seu assaig *L'ànima de l'educador*, l'actuació amb tacte del professor es trasllada inequívocament a la relació entre mestre i infant – tal i com ja apuntava Herbart - i a la seva interacció en la realitat del dia a dia escolar que és la realitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge. En el fons la definició de Kerschensteiner coincideix perfectament amb allò que Herbart descriu com a “la ràpida avaluació i decisió” com a manifestació del

<sup>366</sup> G. Kerschensteiner considera que hi ha determinades característiques que tot bon mestre ha de reunir, com són: naturalesa comprensiva, capacitat d'emocionar-se profundament, sensibilitat i tacte com a condició prèvia a l'empatia vers els altres; en síntesi, actituds humanes per sobre de coneixements enciclopèdics. Aquestes característiques que citem pel fet d'incloure el tacte, es desenvolupen a l'obra de KERSCHENSTEINER, G., 1949. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* [El alma del educador y el problema de la formación del personal docente, Ed. Labor, Barcelona], Munich. L'estudi a fons d'aquesta obra fóra motiu d'una altra recerca relacionada amb el tacte pedagògic. Tanmateix no ha estat objectiu de la tesi que teniu a mans fer-ne una anàlisi exhaustiva. Muth cita l'autor i l'obra de Kerschensteiner a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 62 nota 12.



tacte. Aquest pedagog de la segona meitat del segle XIX i primer terç del segle XX era un mestre a l'hora de descriure aquesta realitat del tacte a la classe i la seva descripció fa transparent el concepte de tacte com a fenomen dramàtic. Tanmateix, tot i que no és propòsit d'aquesta tesi aprofundir en aquest autor i les seves referències al tacte, sí que m'ha semblat oportú fer-ne esment tant per la menció que en fa Muth a la seva obra com per l'interès que pot generar un estudi en profunditat dels seus textos en futures recerques.

Amb la intenció d'il·lustrar la idea de la capacitat dramàtica del mestre i la seva relació amb el tacte pedagògic, resulta interessant l'exemple que Jakob Muth recull de Kerschensteiner en relació a una classe de matemàtiques i l'explicació de com el professor aconseguix interessar l'alumne per la matèria. Fins i tot per la classe que anomenem directa, la que és immediata - on el professor marca la pauta i està totalment condicionada pel lideratge del professor - a diferència de la classe mediada - on els alumnes tenen més protagonisme - en la que incumbeix als alumnes definir en bona mesura l'àmbit d'actuació, Kerschensteiner va parlar clarament de la no planificabilitat referint-se la fenomen del tacte. En aquest sentit, afirma "mils de percepcions incideixen des de la zona marginal de la consciència i independentment, i més enllà de la planificació prèvia, s'obre la marxa i l'estructura de la classe". Així, entenem que aquesta situació no es pot planificar ni preparar fins l'últim detall perquè cada unitat de classe té caràcter experimental on la situació a classe depèn fonamentalment del professor. Quan parlem de preparació, el decisiu és "*l'engagement*" per la matèria i aquesta matèria s'ha d'estructurar amb tota transparència també pel més dèbil de la classe. Amb això, de cap manera estem defensant el caos o l'anarquia a la classe, tampoc volem dir que sobra qualsevol tipus de planificació per a la classe. Són precisament aquells imponderables que poden sorgir a la classe, i que al bon professor li obren espai, els que requereixen una planificació a fons, però més enllà de la planificació que converteixi el professor en esclau de la mateixa. Perquè tant sols amb una planificació intensiva del professor s'assegura la seva llibertat i flexibilitat aconseguint que fins i tot l'alumne que es mostri contrari i resistent entri en aquest cercle màgic de la matèria, de l'objectiu de la classe. Aquest alumne individual i resistent ja en la preparació de la classe pot marcar accents dramàtics pel professor. El professor pot estar pensant en ell quan prepara la classe i llavors la preparació que en ella mateixa és monòleg es converteix en diàleg.

Des d'aquesta perspectiva sembla del tot justificat que Gottfried Hausmanns<sup>367</sup>, contemporani de Muth i a qui l'autor pren de referent per desenvolupar la idea de la dramaturgia en el tacte pedagògic, en la seva obra *La didàctica com a dramaturgia en l'ensenyament* parli del tacte com la capacitat dramaturgica del professor. Malgrat que Hausmanns, més enllà de Kerschensteiner, no descriu detalladament aquesta capacitat dramaturgica, sí que la podem deduir a partir de la seva obra *La dialèctica com a dramaturgia*, doncs el desenvolupament de la situació a classe, on per part del professor el tacte desenvolupa un paper important, quan un alumne surt del seu rol pressuposat i preconcebut, el desenvolupament de la classe és dramàtic. En qualsevol situació escolar hi ha una estranya tensió, sobretot quan el professor es mostra obert davant l'imprevisible, perquè aleshores en aquesta situació instantània encara no és previsible el desenllaç i hi ha un factor de sorpresa que es pot aprofitar com a fenomen didàctic i també dramaturgic. I per això, segons l'autor, cal promoure la tensió que manté vius els protagonistes d'aquesta acció escolar. Només a través dels alumnes com a contrincants, el professor pot arribar a una "ràpida avaluació i decisió" que allunyen la classe de la uniformitat, del formalisme i de la desídia. Muth considera que la tensió és necessària per tal que la classe es mantingui viva i no caigui en formalismes. L'autor torna finalment amb un exemple de Kerschensteiner sobre com es poden aprofitar les situacions de joc per mantenir l'interès per la matèria.

Tanmateix, aquesta entesa explícita del tacte pedagògic com a fenomen dramaturgic no s'ha de confondre amb els objectius o les aspiracions dels pedagogs que posen l'èmfasi educatiu en l'experiència – *Erlebnis* – de l'infant, tot i que hi pugui haver similituds. Aquests pedagogs - segons Muth - tenien la idea que el nen havia de viure l'experiència a qualsevol preu, amb la qual cosa freqüentment es perjudicava l'objectiu de l'escola. Aquests objectius són discriminatoris quan tenen prioritat els mètodes per sobre dels continguts. Tanmateix, en les nostres reflexions, el protagonista no és l'infant a qui se li vol proporcionar una experiència, sinó que té protagonisme una acció educativa entre professor i alumne.

---

<sup>367</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 65, nota 13.

Per consegüent, la prioritat de l'ensenyament, tal i com mostrem en la imatge<sup>368</sup> que trobeu a continuació, no ha de ser l'experiència subjectiva sinó l'acció – *Handeln* - que il·lumini i obri el jove i l'infant un i altre cop vers l'horitzó d'aquest món.



Figura 25: La centralitat de l'acció educativa en el tacte pedagògic.

### 3.3.2.3. Do d'improvisació

Elisabeth Blochmann ja va assenyalar que el tacte i la improvisació són parents. A partir del seu historial d'emigració i la seva educació anglesa, diu "*pels que coneixen el poble anglès, és més que conegut que els anglesos són un poble de pràctics, no són teòrics. Aquí creuen en la improvisació. Aquest fet té una especial importància en l'educació. Hi ha una desconfiança visceral front a qualsevol dogma pedagògic i no obstant això, la praxis pedagògica – tot i el desenvolupament de la formació de professors – se segueix caracteritzant per la improvisació. Això resultarà molt reeixit allà on hi hagi un talent natural i un bon ambient per desenvolupar el treball de l'educació, però es pot tornar perillós allà on s'observi certa tendència cap a la desídia*"<sup>369</sup>. També la

<sup>368</sup> Elaborat a partir de les aportacions de J. Muth.

<sup>369</sup> Muth recorre al mateix text, que porta per títol *Die Sitte und der pädagogische Takt*, de la seva contemporània Elisabeth Blochman, citat amb anterioritat, i en el que la pensadora parla del tacte

improvisació es caracteritza per aquesta obertura que ha de mostrar el professor en una situació no prevista quan no el lliguen esquemes rígids seguint normes cimentades. És l'element lúdic el que forma part de la improvisació, l'espontaneïtat de l'acció i la confiança en la idea encertada, les que permeten considerar la improvisació com una vessant del tacte pedagògic.

Així, segons Blochmann, les condicions prèvies per a la improvisació com a vessant del tacte pedagògic serien les següents:

- Existència i espai per possibilitar l'element lúdic, relatiu al joc.
- Obertura per a les situacions no previstes.
- Espontaneïtat de l'acció.
- Confiança en la idea encertada.

Hi ha classes que no requereixen una llarga preparació. Quants cops no haurà experimentat el bon professor i el bon metre que els moments feliços en la tasca d'ensenyament són precisament aquells moments que per alguna raó no havia pogut preparar veient-se en la necessitat d'improvisar més o menys, ja fos a la seva classe o en una substitució. Allà aconseguix el bon contacte amb els alumnes perquè es veu lliure dels lligams de la seva pròpia preparació perquè sovint la preparació es converteix en grillets que impedeixen la llibertat de moviment del professor i també dels alumnes. I de sobte aconseguix que els alumnes entrin el joc, que prenguin la iniciativa perquè ell intervé menys que de costum. Sens dubte no hem de caure, segons Muth, en la conclusió errònia que qualsevol treball educador es pot reduir al do d'improvisació del professor. D'això ja ens n'adverteix Elisabeth Blochmann quan diu que la improvisació es converteix en un perill "allà on ja hi ha certa tendència a la desídia". Aquesta improvisació de la que parlem aquí es basa en una preparació regular anterior, igual que el bon orador que improvisa el seu discurs a partir de discursos preparats amb anterioritat. Així, la improvisació que aporta moments de satisfacció no vol ser una improvisació sense base ni fonament, perquè el bon professor sempre improvisarà sobre la base d'una teoria pedagògica i didàctica prèvia. I també a partir d'una seguretat meditada i permanent. Tanmateix, això no vol dir que no hi hagi molts professors que

---

pedagògic. Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 67 nota 14.

fracassin en la improvisació pedagògica específica i s'estavellin per no tenir autonomia pedagògica. Perquè, segons el pedagog alemany, és sobretot en aquella situació en la que el professor o el mestre està realitzant una substitució, situació en la que la preparació no ha estat possible, i on la improvisació està garantida, on es veu qui és capaç d'actuar en situacions imprevisibles. Tanmateix, no hem d'entendre la classe de substitució com l'oposat a la classe preparada, més aviat en una substitució entra tot l'esforç intel·lectual que en altres situacions es vessa en la preparació, i és una situació en la que el professor ha de respondre de manera inesperada. Allà veiem un cop més que quan parlem de la improvisació no estem parlant de "l'educador nat" en el sentit d'un naturalisme pedagògic, són precisament els professors excel·lents els que no s'atribueixen a ells mateixos el do d'improvisació, més aviat la temen. Aquest do de conquerir els alumnes a la classe freqüentment s'aparella amb una especial capacitat d'improvisació a partir d'un moment concret i amb la capacitat de decisió i de crear alguna cosa nova. La preparació per a la improvisació és externa i interna: externa en el sentit de preparar-se per poder donar resposta a qualsevol pregunta inimaginable que pugui sorgir en el transcurs d'una classe fent coparticipar els infants, tot mostrant-se obert per no convertir-se en esclau del futur; i interna per la concentració i meditació que demana el previ a l'inici d'una classe. Precisament aquesta persona és capaç d'improvisar perquè s'ha predisposat a través de la meditació. La meditació que és el lligam de la improvisació i alhora garanteix la seva alliberació.

#### **3.3.2.4. Risc en l'acció**

És difícil que es realitzi una acció pedagògica amb tacte en un entorn escolar centrat en el mestre, en un entorn on al professor li correspon el protagonisme i els alumnes segueixen i van sempre una passa per darrere d'ell, perquè el mestre no aconsegueix mantenir-los al mateix nivell, o més encara, no els permet que l'avancin. Aquest fenomen s'aguditza quan el mestre està excessivament condicionat per un mètode que no dóna marge d'actuació als alumnes. Més que totes aquestes reflexions, ens pot ser útil descriure una classe preparada per un mètode per etapes formals. Si una classe s'ha de convertir en aconeixement - el que al mestre l'induiria a una ràpida avaluació de la situació i la consegüent acció -, llavors ha de succeir quelcom imprevist com per

exemple algun dels nens hauria de plantejar alguna pregunta o situació totalment imprevista i tal acció imprevista en cap cas hauria de provocar una reacció negativa per part del mestre. Perquè si succeeix això, el nen mai no podrà desenvolupar el paper de contrincant perquè el mestre no s'arrisca, no accepta el repte, i perquè ell és l'únic protagonista en aquesta situació. Una classe així, ja es manifesta en els detalls exteriors que esdevenen condició prèvia per a qualsevol creativitat. Tanmateix, això requereix un replantejament de la reflexió metòdica pel fet que aquesta ja no pot partir del mestre com a únic i exclusiu protagonista a l'escola així com no es pot basar en la continuïtat inamovible del mètode, de les petites passes que es van assolint. Obrir móns en el procés d'aprenentatge del nen és quelcom que Muth compara a l'orientació en una ciutat desconeguda. Si el mestre amb el seu alumne entra en una àrea o matèria desconeguda, nova, com si fos una ciutat desconeguda, llavors el mestre ha d'entrar en un diàleg continu d'actuació amb l'alumne, l'ha de seguir en el seu recorregut i ha d'acceptar el repte i el risc que el jove es perdi. I el mestre ha de reconèixer aquests eixos o punts de referència a partir dels quals la ciutat es va obrint i el desconegut es comença a conèixer. El mestre ha d'estar disposat a indicar vies noves però també ha de reconduir a vies desconegudes. En tal "comportament de mobilitat" comú entre mestre i alumne, al mestre se li requereix contínuament l'actuació amb tacte, la ràpida avaluació de la situació i de la decisió. Com sinó es podria convertir en conseller, en acompanyant de l'alumne en el seu recorregut? Com, d'altra manera, podria ser mestre?

Muth ho exemplifica a partir del procés d'aprenentatge de la lectura. En el mètode sintètic continuat, diu que cap mestre pot realment determinar el moment en què un nen sap llegir, i tampoc depèn d'ell aquest moment de saber llegir aplicant el mètode global. La descripció del mètode d'aprenentatge global significa que el nen se situa en una àrea desconeguda coneixent les primeres paraules i enunciat. Fins i tot el nen pot llegir de forma naïf perquè el mestre li ha dit quins són els continguts expressats a partir dels signes gràfics o perquè una imatge el serveixi d'ajut per deduir el significat. Poc a poc el nen comença a orientar-se en aquesta ciutat estranya, crea eixos i punts de referència a partir dels quals les paraules poc a poc van adquirint substància. Aquests eixos i punts de referència són diferents en cada infant i el mestre no els pot decidir arbitràriament però sí que pot seguir-li les passes al nen, tenint cura d'ell individualment fins que en una experiència d'evidència s'identifiquin les identitats de determinades paraules. Tampoc a partir d'aquest moment és viable un procediment sistemàtic mitjançant el

qual tots els nens estiguin a un mateix nivell. D'una banda, perquè aquesta experiència de l'evidència no es produeix simultàniament en tots els nens, i per altra banda, no tots els nens experimenten les mateixes identitats. Per això el mestre ha d'estar necessàriament en un diàleg d'actuació amb cadascun dels nens de la seva classe perquè en un moment determinat pugui intervenir i ajudar fins que el nen se senti a casa en aquest nou entorn, en aquesta – al principi – estranya ciutat. Per exemple, el fet d'adonar-se que varies paraules comencen de la mateixa manera, pel nen és una experiència d'evidència que es converteix, més encara, en estímulo per seguir obrint i eixamplant la ciutat. Per Muth, quan el mestre és capaç de mostrar immediatament al nen una nova guia, a partir d'aquesta situació concreta, és quan crea noves possibilitats per reconèixer moltes altres identitats. Per consegüent, considera que allà on a la classe s'ofereix - però també s'exigeix - llibertat de moviment a l'alumne, al mestre se li demana una “acció pedagògica amb tacte” - *pädagogisch taktvolles Handeln* -.

Això també és vàlid en el cas del diàleg de classe, un diàleg que pot ser portat per dos alumnes en l'entorn escolar – malgrat acostumem a pensar erròniament que sempre ha de ser entre tota la classe – no constitueix la teleologia de la classe. I quan el mestre participa en aquest diàleg, no és més que interlocutor dels alumnes, i per això no és mestre. I com a interlocutor assumeix un risc contribuint en aquest diàleg, però qualsevol diàleg té un element de risc. Aquell que intervé en un diàleg no pot saber a priori les contribucions dels altres interlocutors. Per consegüent, mantenint la igualtat de categoria dels interlocutors i també la del mestre i dels alumnes, tot interlocutor ha d'argumentar i actuar sempre a partir de la immediatesa del moment, a partir de les estructures fenomenològiques del diàleg.

Aquesta comunicació pedagògica, igual que una negociació, es basa en la més absoluta igualtat - drets, status d'autoritat - entre mestres i alumnes. I aquesta negociació comunicativa només pot sorgir entre les persones quan queda eliminada qualsevol tipus d'autoritat i es transforma únicament i exclusiva en cooperació vinculant per a tots. A partir d'aquí, la negociació comunicativa esdevé l'autoritat, el vinculant per a tots els participants. A més a més del treball individual de l'alumne, la lliure mobilitat sorgirà especialment en el treball en grup tractat novament en la didàctica comunicativa. Pel que fa a aquesta manera de treballar en grup, la forma i el mode de les seves decisions els podrà deduir tant sols a partir de la situació concreta però sempre haurà d'actuar amb

especial cura i amb tacte pedagògic. És així perquè com a norma general, la no planificabilitat de l'acció escolar i, per consegüent, la possibilitat d'actualització del tacte pedagògic augmenta en la mesura en què la forma s'allibera cada cop més de la conducció intencionada a través del mestre i de la seva vinculació a models didàctics i/o metòdics. Com a contrapartida creix el factor risc. Això és especialment vàlid en el treball en grup on els alumnes, en el seu fer comú, s'han de valer per ells mateixos, i consegüentment autoexperimenten el punt final relatiu de l'educació a través d'aquest procés d'educació que constitueix la capacitat d'acció autònoma. D'aquesta manera, a partir d'aquest element de risc inherent a les formes lliures de l'acció escolar, es pot entendre, segons Muth, la queixa de Peter Petersen<sup>370</sup> quan parla de “l'infreqüent que és trobar el tacte pedagògic adequat, i fins a quin punt s'ha deixat de practicar l'art de concebre fins el darrer dels detalls de les situacions pedagògiques”.

Si es pogués aprendre el tacte pedagògic, i en general l'art de l'ensenyament i de l'educació com si es tractés d'un ofici artesanal, llavors qualsevol persona podria ser mestre i no hi hauria raó per la queixa de Petersen. Però allò que constitueix l'essència de la professió del mestre és la capacitat d'estimar a totes les persones i la ràpida avaluació i decisió “en els processos de l'ensenyament”. Tot això no es pot plasmar ni transmetre a través de normes.

Segons Muth, cap teoria de l'ensenyament no pot formular ni transmetre adequadament el tacte pedagògic, i es pot afirmar el mateix quan ens referim al tacte com a sensibilitat i instint per la mesura d'allò que és correcte - *Gefühl für das rechte Maß* -. I tot i així, tot i la no disponibilitat del tacte, existeix quelcom com la possibilitat de la seva formació. En altres paraules, allò en què el tacte pot contribuir en contextos pedagògics, es pot – dins de certs límits – preparar.

---

<sup>370</sup> Citat a *Ibid.*, p. 76, nota 25.



### **3.4.- Possibilitat de formació del tacte pedagògic. El recorregut de J. F. Herbart a J. Muth**

En repetides ocasions al llarg d'aquest treball, hem centrat l'atenció en el fet que la no planificabilitat i la no disponibilitat a priori del tacte pedagògic no exclou la possibilitat de l'aprenentatge i de la preparació de l'acció pedagògica amb tacte. Tant sols des d'aquesta perspectiva es pot ponderar l'existència del tacte i de les seves manifestacions a la realitat escolar. Mentre es consideri el tacte exclusivament un "art" que es manifesta per "instint", o mentre se'l consideri un do "innat" d'una persona – descriptors que trobem reiteradament a la literatura pedagògica - , mentre això succeeixi, el tacte no pot adquirir cap mena d'importància en el sistema educatiu, en el centre del qual tenim l'aula, i que es constitueix fonamentalment per la necessitat d'ensenyar, d'instruir i d'educar les joves generacions. En el supòsit que ens comprometéssim amb aquesta forma naturalista d'entendre el tacte i li conferíssim exclusivitat, llavors es justificaria que l'escola es lliurés a la cura de mares experimentades – o pares - o bones cuidadores – o bons cuidadors - de nens i nenes. Així doncs, en el supòsit d'acceptar en exclusiva el naturalisme, no caldria formació del tacte.

Tanmateix, cal prendre en consideració que el tacte en la vida fora de l'escola no pot determinar la nostra actuació dins l'escola; tot i que també hem d'acceptar que desenvolupa un paper en les relacions dins de l'escola. Entenem doncs que la institució escolar no es pot mesurar aplicant paràmetres de la família i que l'activitat del professor i del mestre, així com la de l'educador, no es pot mesurar comparant-la amb l'actuació d'una mare o d'un pare. Per consegüent, no podem justificar el fet de voler delegar a l'escola un objectiu que tant sols concerneixi a la família.

L'aula constitueix una forma social amb les seves característiques, i està constituïda pels objectius de l'ensenyar i l'aprendre. Per això un monitor no és un mestre. Podríem considerar que el mèrit de Herbart i els seus deixebles va consistir en el fet que ell, al segle XIX, hagués portat l'ofici de mestre més enllà d'idees naturalistes i hagués obert la seva pròpia realitat per al sistema escolar. Aquesta realitat pròpia, fa impossible, segons Muth, que qualsevol persona, basant-se únicament en el seu sentit comú -

*gesunden Menschenverstande* - reclami per a ell la capacitat de ser mestre i de poder actuar amb tacte pedagògic.

### 3.4.1. Del tacte naturalista al tacte racional

Del cercle de herbartians objecte d'estudi de Muth, Tuiskon Ziller és el crític més agut a l'hora de parlar contra el naturalisme a l'educació i especialment el que ell denomina "*Tact des Naturalismus*", el tacte del naturalisme. En aquest context, Ziller també es converteix en crític de Pestalozzi i Fröbel quan afirma: "*El correcte en la teoria d'aquests dos autodidactes són tant sols els resultats d'un tacte educador sa però incomplet que malgrat tot contribueixen a la ciència pedagògica a través de perspectives de referència, la conformació conceptual de les quals és insuficient en la seva totalitat*"<sup>371</sup>.

Segons Muth, aquí Ziller s'excedeix en la seva crítica, però no queda cap mena de dubte fins a quin punt, a través de la seva crítica als dos grans pedagogs, rebutja el tacte naturalista. Per Ziller, el tacte naturalista, malgrat tots els èxits que pot evocar, és un fals tacte. Pel bé d'alguns objectius immediats es va en detriment del més important i això perquè no es té en compte la teoria. Realçant la teoria, Ziller aconsegueix una altra forma de tacte justificable en l'educació. D'acord amb els seus conceptes, la forma correcta del tacte és el "tacte racional" format per la teoria que concorda amb els resultats racionals que segueix els preceptes i mètodes de la teoria. Cal prendre en consideració aquesta reflexió de Ziller. Sens dubte ell veu bé la importància que té la teoria en la formació del tacte. No obstant també hi té lloc un plantejament crític front a la seva visió exagerada del tacte racional que Ziller oposa directament al "tacte natural". I d'altra banda tampoc té lloc la devaluació de la ciència de la matèria quan en la nostra època es vol trobar el lloc adient per al tacte en el sistema escolar. El tacte racional de

---

<sup>371</sup> Tuiskon Ziller fou juntament amb Karl Volkmar Stoy un dels principals deixebles de J.F. Herbart. Les seves publicacions versen sobre ampliacions i aplicacions de les mateixes idees que Herbart va proclamar. Semblantment al que realitzà el mateix Herbart a Königsberg, Ziller fa emergir un seminari pedagògic i una escola de pràctiques a la Universitat de Leipzig i funda al 1868 la Societat per una Pedagogia Científica que tindrà diferents seus locals en diversos emplaçaments d'Alemanya, amb la intenció de difondre les idees de Herbart i donar una perspectiva herbartiana als problemes de l'educació. A Ziller el trobem citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p.78 nota 2.

Ziller, segons Muth, es veu excessivament vinculat a “preceptes i mètodes” i per consegüent no se li confereix llibertat suficient per una actuació imprevisible mitjançant la qual el mestre ha de reaccionar front a l’actuació imprevisible de l’alumne. Davant la pregunta imprevista de l’infant “els llops saben nedar?” els herbartians l’haurien considerat un factor negatiu en el desenvolupament de la classe, i l’objectiu del mestre, en tal cas, hauria estat trobar mitjans per eliminar el factor pertorbador per tal que la representació pogués tornar a adquirir quan abans millor el seu ordre. Sens dubte, mitjançant el tacte pedagògic, mitjançant l’avaluació ràpida i la decisió ràpida, es pot fer front a incidents negatius en el transcurs d’una classe. Muth assenyala també la possibilitat d’una interrupció positiva de la classe en la que es pot actualitzar el tacte pedagògic. Segons l’autor, amb massa freqüència qualsevol interrupció es considera un fenomen negatiu i, tanmateix segons quina interrupció pot donar pas a una situació pedagògica que als alumnes els obri un context fins aleshores desconegut, i no calgui introduir artificialment aquest context.

D’altra banda, en el context del tacte racional, Muth considera que Ziller no veu la no planificabilitat a priori de l’aprenentatge que és el resultat de la incongruència de mesures preses pel mestre i les seves incidències en el procés d’aprenentatge. Com tots els herbartians, Ziller encara pensava que determinades mesures en l’ensenyament preses pel mestre en el procés d’ensenyament tenen com a correlatiu l’aprenentatge dels alumnes. Aquest plantejament és el resultat de la fe en la ciència positivista del segle XIX. Aquesta afirmació no s’ha d’entendre com una crítica als herbartians, però les concepcions dels herbartians cal veure-les en el context del segle XIX i estan tan condicionades com les nostres. Un dels mèrits dels herbartians consisteix en què hagin convertit en quelcom acceptable la pedagogia dins de la ciència del segle XIX.

La determinació del tacte racional es reflecteix també en la importància que els herbartians confereixen a la ciència de les matèries. En la seva concepció, la prioritat li correspon a les ciències escolars, les ciències de les matèries adquireixen una importància secundària i han de contribuir com a material a les ciències escolars. Ziller diu que es pot ser un teòleg, filòleg, historiador competent, es pot ser matemàtic o científic aplicat i és possible dedicar-se a la seva pròpia matèria amb afany i estima a la joventut; es pot vincular el tacte naturalista i la maduresa de l’experiència sense que per això es sigui bon professor.

Tota ciència específica s'hauria d'adaptar a l'objectiu pedagògic, hauria de ser transformada pel bon professor en ciència escolar. No obstant això el professor no trobarà a l'atzar aquesta ciència escolar, "sinó a través d'un tacte educador que en la seva major part és tacte adquirent intencionalment"<sup>372</sup>. De la mateixa manera, aquell que transmet als alumnes un aconteixement històric, ha d'identificar-se comprometre's amb la història, ha de patir l'aconteixement com quelcom important. Muth empra el següent fragment per explicar la idea que desenvolupa, i ho expressa de la manera següent: "*No importa quants coneixements tingui el mestre ni quins siguin els mitjans que utilitzi, no importa quines siguin les seves habilitats de motivar ni tampoc la situació d'aprenentatge que sàpiga contribuir a la classe; cap d'aquests factors decidirà si la classe és bona o no ( en el sentit d'interessant i eficaç), el que importa és fins a quin punt el mestre és convincent com a persona, que sàpiga convèncer els alumnes que aquesta matèria és important per a les persones que viuen avui en dia, per exemple per a ell mateix*"<sup>373</sup>. I aquests aconteixements han tingut i tenen les seves conseqüències. Cap mestre no pot convèncer a un alumne de la importància d'un fet si tal fet no l'importa a ell mateix". Sobre la base de diferents continguts o matèries, el procediment metòdic canviarà fins i tot d'una matèria a una altra. No hi pot haver, per exemple un mètode vinculant en una classe de ciències naturals que sigui igual al d'una classe de religió. El mètode sempre s'ha de basar en la matèria i no la matèria en el mètode independitzat. El mètode no pot sobreposar-se des de fora al contingut. Per exemple, els continguts no es poden comprimir forçadament en determinat grau d'ensenyament. El mètode ha d'emergir del si de les matèries i és precisament aquesta superació del mètode formal aplicable a totes les àrees que confereix gran actualitat al tacte pedagògic. Perquè el professor ja no es pot comprometre amb un mètode sempre vinculant que tant sols cal "manejar". El professor més aviat s'ha de comprometre amb els continguts científics que ensenya perquè només des d'allà li serà possible superar aquest procediment monològic del mètode vinculant únic. I tant sols d'aquesta manera

---

<sup>372</sup> Muth empra aquesta afirmació de Tuiskon Ziller amb la intenció de subratllar la importància de la intencionalitat en el tacte pedagògic. Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 80, nota 5.

<sup>373</sup> Muth empra aquest fragment de Hartmut von Henting per subratllar la importància del compromís del mestre amb la matèria i argumentar que el mètode sorgeix del contingut científic. Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 80 nota 6.

farà, en el diàleg d'interactuació amb els alumnes, el que ha de fer en aquesta situació concreta i tenint en compte la singularitat de determinat alumne. El tacte, entès d'aquesta manera, adquireix segons Muth una dimensió molt diferent del tacte naturalista, perquè aquí es tracta que el mestre en formació adquireixi teoria a través dels seus estudis, una teoria que li permet desenvolupar la capacitat d'actuar amb tacte a l'aula.

Per respondre a la pregunta de com s'adquireix el tacte adequat, els herbartians es refereixen un i altre cop a la teoria. Igual que Herbart, tots els herbartians han anat defensant la possibilitat de "l'adquisició" – *Aneignung* - i de la "formació" – *Ausbildung* - del tacte.

Com hem vist en la part d'aquest treball dedicada a la conferència que Herbart dictà a la Universitat de Göttingen el 1802, aquest dóna resposta a partir de la interrogació següent:

*“Die große Frage nun, and er es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde?”*<sup>374</sup>.

És a dir:

“ El quid de la qüestió del que depèn si algú serà un bon o mal educador és tant sols aquest: com es forma en aquella persona aquell tacte ?”.

No obstant això, segons Muth, la importància de la teoria tal com la subratllen els herbartians, no s'ha d'interpretar com si a través d'ella el tacte pedagògic i la situació imprevisible estiguessin a la disposició del mestre. L'actuació amb tacte es dóna en una determinada situació, malgrat tota la teoria contínua, essent aleatori en el sentit de casual, com allò que igualment no podria ser. Perquè la teoria, al cap i a la fi, tant sols ofereix la possibilitat d'una actuació amb tacte, però no l'actuació en ella mateixa.

---

<sup>374</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 13.

Mitjançant la teoria, el tacte ni es pot sotmetre a una planificació determinada ni a una intenció des de la voluntat. El tacte constitueix més aviat la resposta a una exigència a la que s'ha d'afrontar el mestre, i que neix de la particularitat d'una situació sota condicions i circumstàncies determinades i úniques. Aquesta resposta pot donar-se o ometre's, però qui com a mestre afronta una situació, qui a través de la capacitat potencial d'una acció amb tacte pedagògic realitza el "ser mestre" en el context de la casualitat d'una situació; d'alguna manera li confereix sentit a la casualitat escolar. Així, través del tacte la casualitat adquireix sentit. Des d'aquesta perspectiva s'entreu la formació del tacte a través de la teoria defensada pels herbartians. En aquest punt es veu clarament el per què per Herbart el tacte pedagògic i l'actuació amb tacte ascendeix a la categoria de la culminació de l'art pedagògic.

### 3.4.2. Del tacte racional a la necessitat del *Gedankenkreis*<sup>375</sup> en la formació

Segons Muth, el futur mestre s'ha d'instal·lar en un punt de partida vertebrador o pensament central pedagògic específic, abans que iniciï la seva vida professional. És el concepte de *Gedankenkreis* que formula Muth i el concepte atemporal de Herbart i dels seus seguidors. És a partir d'aquesta idea vertebradora de pensament que, segons Muth, al professor li neix la possibilitat d'una acció amb tacte. Quant a això, l'autor es refereix als dos deixebles de Herbart, Stoy i Ziller quan afirmen consecutivament: "*Sens dubte, tal pensament central no es forma sense més ni menys i no es genera sense esforços*"; i també "*Més aviat les nostres conviccions teòriques s'han de conformar abans de l'inici de la praxis. A partir d'elles hem d'haver après a observar, avaluar i experimentar; i s'han d'haver consolidat com a referència i costum per a pensar de determinada manera en determinats casos; Més encara, la nostra familiaritat amb la teoria, la metòdica i la ciència pedagògica ha de ser suficient com per determinar el nostre estat d'ànim estable i per consegüent dominar el nostre estat d'ànim en situacions puntuals. Aleshores, un cop entrats en el context de la praxis ja no sabem pensar i actuar en*

---

<sup>375</sup> Idea central i vertebradora sobre la que es van construir altres idees i pensaments.

*categories que no estiguin properes a la teoria perquè el nostre pensament es veu condicionat per la mateixa teoria i d'allà resulta tot el nostre pensar i actuar*”<sup>376</sup>.

D'aquestes idees es pot interpretar que de la idea vertebradora, del *Gedankenkreis*<sup>377</sup>, naixeria la forma de pensar i d'actuar del professor. Per consegüent, tindria la seva importància quins continguts, quins plantejaments i quines conclusions generen en la formació les “conviccions teòriques” abans d'iniciar la *praxis*. És com si Ziller volgués advertir que sempre hi ha un abisme, una distància, un hiatus, entre la teoria pedagògica científica i la *praxis* pedagògica. Aquest hiatus no es pot superar mitjançant un aprenentatge del tipus mestre – aprenent on es tracta de transmetre formes d'actuació pràctica d'un saber artesanal. Segons Muth, la clau per superar aquesta distància ens l'ofereix més aviat una teoria pedagògica que es transforma en hàbit en el futur mestre, que es transforma en “costum, en una rutina” que domina el nostre estat d'ànim puntual, el nostre humor.

Pel que hem considerat fins ara, podem afirmar que no és possible editar un decàleg de dogma pedagògic vinculant i atemporal però, sens dubte, la reflexió sobre la teoria i la *praxis* en Herbart i els seus seguidors forma part de tal decàleg. Més enllà de la teoria, pels herbartians, el reconeixement de la *praxis* i el constant exercici en l'acció pràctica ja són importants en la formació d'aquest pensament pedagògic específic.

Segons això, la teoria no s'ha d'ensenyar especialment en els estudis pedagògics desvinculada de la *praxis* perquè és tant sols en la realitat educadora concreta on es pot mesurar la responsabilitat pedagògica d'un futur mestre. Per justificar aquesta exigència d'una vinculació entre teoria i *praxis* en la pedagogia, els herbartians recorrien un i altre cop a l'exemple dels estudis de medicina que ens els hospitals troba el seu lloc físic de la *praxis* per aplicar la teoria. El mateix Herbart havia vinculat a una escola la seva càtedra de Königsberg. Seguint el seu exemple a Leipzig i Jena, les càtedres de pedagogia es vinculaven a les anomenades escoles universitàries de pràctiques i durant

---

<sup>376</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 82, 83, notes 9 i 10.

<sup>377</sup> Hem interpretat el terme *Gedankenkreis* del el text com la idea vertebradora central o el pensament central sobre el qual formem i anem construint les pròpies idees i criteris. Al final de l'obra, Muth ens indica que el terme té el seu origen en el terme grec *enkyklios paideia* que en el segle XVIII es va convertir en *Bildung*.

el segle XIX i principis de segle XX era impensable un seminari pedagògic sense escola de pràctiques. D'aquestes experiències també en tenim exemples similars en la formació dels mestres de casa nostra.

Muth agafa una referència de Ziller quan apunta que a la seva obra anomenada “Sobre la classe educadora” afirma expressament que el tacte pedagògic “no tant sols no es pot aprendre a partir de manuals o regles, ni a través de ponències i debats, en fi, no es pot aprendre tant sols per la via teòrica”<sup>378</sup>. D'aquí en podem deduir que l'autor també distingeix entre la classe que té finalitats educatives i la que té finalitats transmissives. Segons aquestes idees o plantejaments, l'autor especifica que l'estudi pedagògic ha d'apuntar a la creació d'aquest conjunt central d'idees pedagògiques específiques determinades per dos components: la teoria científica i la incidència de la teoria en la *praxis*. Aquests dos components que tenen importància abans “d'exercir l'ofici” comporten un tercer component que és precisament “l'exercici de l'ofici”, o sigui, adquirir experiència. Aquesta experiència és tan important per la gestació o formació d'aquest nucli d'idees - plataforma teòrica a partir de la qual emprems l'acció - i la consegüent formació de la capacitat d'una acció pedagògica amb tacte com els dos components anteriorment mencionats.

Sintetitzant<sup>379</sup> les aportacions que fa Muth en aquesta part, podem dir que són tres els components del conjunt d'idees pedagògiques centrals que conformen la idea vertebradora:

---

<sup>378</sup> Citat a MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 84 , nota 11.

<sup>379</sup> Elaboració a partir de les aportacions de J. Muth.



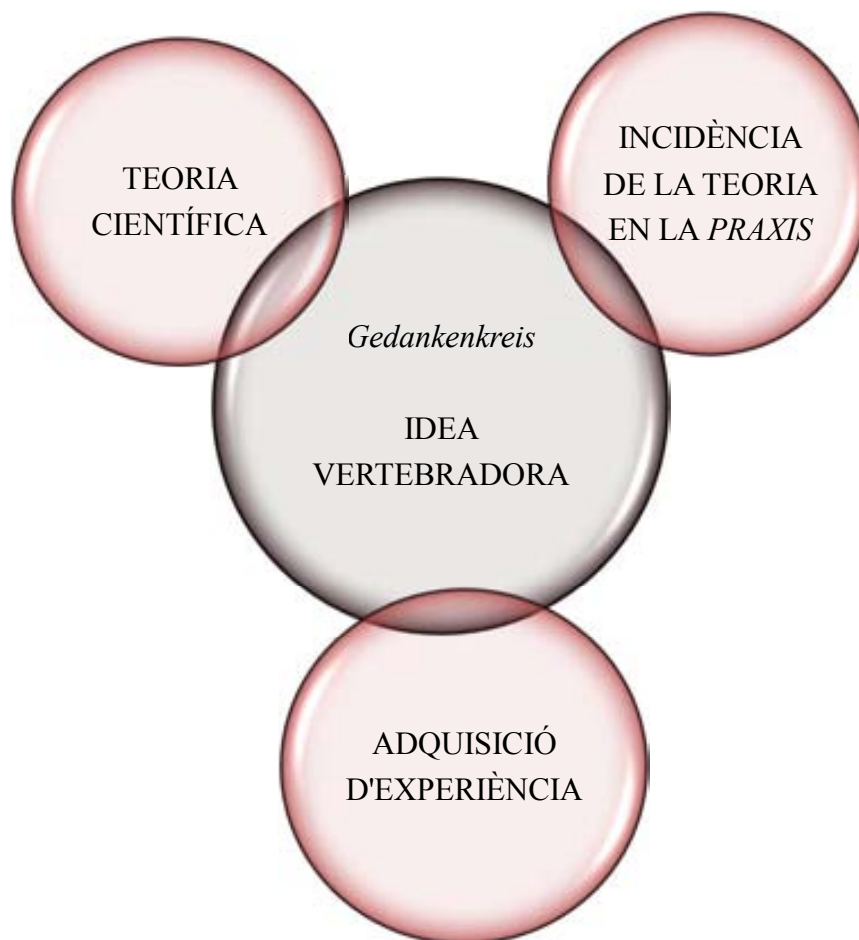


Figura 26: Components necessaris per a l'adquisició de la idea vertebradora.

I hem d'interpretar a Herbart en aquest sentit quan al final de la seva classe magistral de 1802 afirma el següent:

*“ Es giebt also – das ist mein Schluß –es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt,*

*sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt,- und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte”*<sup>380</sup>

És a dir:

*“ Per tant, aquesta és la meva conclusió, hi ha una preparació per l’art de l’educació mitjançant la ciència; hi ha una preparació del raciocini, del seny i del sentit comú i també una preparació del cor abans d’iniciar l’ofici, gràcies a la qual l’experiència, que tant sols l’aprenem exercint l’ofici, en primer lloc ens serveix d’aprenentatge, ens ensenya. Tant sols mitjançant l’acció s’aprèn l’art, s’adquireix el tacte, l’habilitat i les competències<sup>381</sup>, les destreses; però fins i tot en l’acció, tant sols aprèn l’art aquella persona que abans ha après en el pensament de la ciència que l’ha interioritzat. I d’aquesta manera l’ha predisposat per impressions futures que li arribaran des de l’experiència”.*

Queda clar doncs que el tacte tant sols es pot materialitzar en l’acció, i la capacitat de l’acció pedagògica amb tacte es reforçarà i aprofundirà a través de la creixent experiència del mestre. Però tant sols aquell mestre que hagi estat preparat a través de la ciència estarà capacitat per reflexionar aquesta experiència. Amb això es vol dir que el mestre participa en el debat pedagògic i didàctic i que coneix els resultats de la investigació en les matèries que ell imparteixi, i que com a ensenyant continua essent aprenent. I això és vàlid més enllà de la seva participació en el món de les matèries, inclou també - segons Muth - el món espiritual<sup>382</sup> de la nostra època.

Per Muth, la persona que sigui o es vulgui responsable d’obrir horitzons de la cultura als joves i que tingui el deure d’introduir-los en aquesta societat, hauria d’estar a l’alçada de la seva època. Aniria en detriment de l’exercici del seu ofici si el mestre condicionés la seva professió tant sols a allò que és rellevant com a matèria a l’escola, com comptabilitzant els coneixements, tant sols per l’interès en el contingut de la matèria en

---

<sup>380</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 14.

<sup>381</sup> Aquí el terme competències es refereix al “*savoir faire*”, no en el sentit actual de les competències professionals.

<sup>382</sup> Aquí l’autor emprà el terme espiritual - *geistiges Leben* - no en el sentit religiós o transcendental, sinó en el sentit d’inquietuds intel·lectuals i la participació intel·lectual i cultural.

concret i no per les altres matèries. Es fa evident la defensa que fa l'autor de la idea d'una educació integral i interdisciplinària i una formació de mestres que incorpori aquests dos supòsits. Muth considera que un plantejament que enfoqui l'ensenyament com a finalitat i mitjà és un plantejament que destrueix qualsevol treball professional, i també l'acció pedagògica del mestre i del professor. Aquí es pot considerar com l'autor fa una crítica a la concepció tecnològica de l'educació.

Per finalitzar, farem esment que en la cloenda de la seva obra, Muth dedica els darrers paràgrafs indicant els seus trenta anys com a professor en actiu i legitimant l'exercici de la professió des d'una implicació que s'afecta amb el món real i canviant que l'envolta. Així, considera que el nucli intel·lectual no constitueix mai una magnitud adquirida d'una vegada per sempre, ans la seva amplitud i ampliació determinaran la flexibilitat del professor en la seva relació amb les joves generacions i la diversitat del seu ensenyament. L'aposta de l'autor és clarament una aposta per la necessitat d'una formació del tacte des d'una educació integral, interdisciplinària i al llarg de tota la vida.

### **3.5.- Recapitulació al voltant de les aportacions de J. Muth en relació amb el tacte pedagògic**

Aquesta recapitulació pretén sintetitzar les aportacions que Jakob Muth va realitzar a partir de l'obra en la que fa un estudi aprofundit sobre el tacte pedagògic. Les idees sobre les quals hem anat aprofundint les aportacions de Muth al voltant del tacte pedagògic han estat les següents:

- La pedagogia i tota l'obra de Jakob Muth està centrada en la idea de la interrelació mestre /professor alumne. Convé adonar-se que Muth no estableix una distinció clara entre mestre i professor pel que fa al tacte, probablement perquè posa èmfasi en la relació pedagògica més que no pas en el nivell educatiu de l'escola. Tant és així, que els exemples inclouen situacions d'educació infantil, educació primària i secundària.
- Muth realitza constantment una tasca d'aclariment terminològic del terme *tacte pedagògic*. Aquesta és per l'autor una necessitat pròpia del moment en què va

ser escrita l'obra per la importància emergent de considerar la rellevància de la relació pedagògica i de l'aula com a espai per a l'esdeveniment pedagògic i com a lloc privilegiat per a la manifestació del tacte en un context escolar.

- La realitat després de la Segona Guerra Mundial, en la que es planteja el tacte com a antídoto a una altra possibilitat de totalitarisme demana la necessitat d'insistir en una acció amb tacte en les relacions humanes i, per tant, obre l'espai a una dimensió educativa per al tacte.
- Muth fa una crítica a la naturalitat – en el sentit d'allò que es dona per suposat – i freqüència en l'ús del terme tacte pel fet que considera que un ús freqüent porta a una devaluació de la importància del terme.
- Muth constata que el tacte pedagògic no ha estat considerat dins la pedagogia perquè l'educació ha fonamentat la seva acció intrínseca a la consciència, com a guia i influència, a una acció condicionada, i a un procés de planificació conscient que no ha deixat marge ni espai per al tacte.
- És a l'aula on es forma i on s'organitza la base del pensament central, el punt de partida fonamental, la idea vertebradora, el *Gedankenkreis*; que és d'on neix l'acció.
- Els espais no planificats són espais on s'obre la possibilitat per al tacte.
- L'escola planifica fins i tot el que pertany a l'educació no formal i informal, contradient-se ella mateixa. D'aquesta manera es perd l'essència i el potencial educatiu. D'aquesta manera, Muth qüestiona els límits de la planificació en el context educatiu.
- La idea d'educació i d'aprenentatge condiciona la idea i les possibilitats del tacte a nivell educatiu.
- Muth estableix un recorregut històric del terme tacte des del seu significat etimològic del llatí *tactus* que significa tocar, colpejar i en sentit figurat influència i efecte; passant pel significat en l'àmbit de la música com a sensibilitat i prudència en el “no tocar” i la discreció i principi d'ordre, i més endavant la seva evolució cap al món de les relacions socials que és des d'on s'obre a la possibilitat de ser considerat dins del món de l'educació. Amb Herbart, el terme tacte adquireix un significat plenament educatiu.
- Un cop establert el significat pedagògic del tacte, el rebuig als seguidors de Herbart va fer que a principis del segle XX el terme tacte no s'utilitzés. Després

de la Segona Guerra Mundial es torna a emprar amb freqüència agafant el significat d'una sensibilitat com a sentiment interior mesurat que permet distingir el que és correcte i just per a poder emetre un judici amb precisió d'una situació determinada.

- Una de les novetats que aporta Muth en relació a la idea de tacte és precisament una idea de sensibilitat front el tu. Així, la sensibilitat que caracteritza el tacte és una sensibilitat front el tu. D'aquesta manera podem dir que Muth introdueix i subratlla l'ètica, la relació ètica que es dona en educació com a base o condició necessària per al tacte. D'aquesta manera podem dir que sense la idea de l'altre no hi ha tacte.
- El que actua amb tacte entra en un segon pla pel bé de l'altre. Aquesta idea fins i tot especifica el tipus de relació ètica en la que l'altre és el protagonista de la relació pedagògica. En aquest sentit fóra legítim parlar d'una pedagogia de l'alteritat. Aquesta expressió en la no intervenció permet que l'altre es faci i expressi els propis talents, respecta els límits de l'altre no deixant-lo mai a la intempèrie i assumint un compromís vers l'altra persona.
- Perquè la prudència signifiqui tacte, Muth posa el condicionant en el compromís vers l'altre. Per tant, considera que quan la prudència sorgeix des de la voluntat conscient o bé del càlcul intencionat per evitar alguna mena de compromís, aleshores el tacte no hi pot tenir lloc.
- Muth destaca la dificultat de parlar del tacte pedagògic quan la idea de l'educació és una idea d'intervenció en l'acció educativa en vistes a unes finalitats.
- El tacte sempre es manifesta entre persones, en la relació ètica, en la relació amb el "ser" i amb l'essència de l'altre; es manifesta en una relació intesubjectiva.
- És la integració del tacte en l'esfera de les relacions humanes el que justifica la seva importància pedagògica; perquè les relacions humanes són el lloc per a l'acció educadora, per al diàleg.
- Si considerem l'infant com un ésser inacabat, amb mancances, aleshores no hi deixem lloc per al tacte atès que el tacte demana reconeixement de l'altre quant a autonomia i especificitat.

- Una persona es converteix en membre de la interacció humana quan és capaç d'abandonar comportaments egocèntrics; és en aquest moment que està en condicions de realitzar accions amb tacte.
- Aquell que és capaç d'actuar amb tacte en les relacions socials, estarà en disposició de fer-ho en el camp educatiu.
- Destaca la importància de l'exemple del mestre, a partir del qual l'infant aprèn a realitzar accions amb tacte. Es fa destacar la idea d'exemple o de testimoni d'una experiència viscuda per a l'adquisició del tacte.
- Afirma que el tacte educatiu és necessari i previ per assolir el tacte didàctic.
- La persona que actua amb tacte està caracteritzada per tenir una sensibilitat vers l'altre. Aquesta sensibilitat no es pot calcular, no és racionalment dominable, no és intencionada, es dona en una situació concreta i imprevisible, té en compte les necessitats de l'altre, ajuda l'altre si ho necessita, vol comprendre l'altre, no es vol imposar, no fereix. Quan aquesta sensibilitat entra en acció, apareix el tacte que neix d'una seguretat interior.
- Muth defineix el tacte com l'acció educadora caracteritzada per la sensibilitat i la prudència.
- El tacte es manifesta a través de la sensibilitat lingüística, de l'espontaneïtat de l'acció, d'evitar ferir els sentiments de l'altre, de conservar la distància necessària en la relació pedagògica. En la concreció de l'aula, el tacte es manifesta en la seguretat davant les situacions, en el do d'improvisació, la capacitat dramàtica i en el risc assumit en l'acció.
- Muth defensa la possibilitat d'una formació del tacte considerant alhora que cal adquirir una teoria que permeti al futur mestre desenvolupar la capacitat d'actuar dins de l'aula. Situa el tacte com la resposta a una exigència, entenent que tal resposta es pot donar a través de l'acció o bé a través d'ometre l'acció. Alhora considera la naturalesa contingent del tacte, per la seva pròpia naturalesa no es pot sotmetre ni a la teoria, ni a la planificació ni a la voluntat. Així, el tacte és el que dona sentit a la casualitat de les situacions.
- L'adquisició d'una idea vertebradora – *Gedankenkreis* – ha de ser la principal comesa en la formació dels mestres, abans fins i tot de l'inici de la *praxis*, atès que Muth considera que és d'aquí d'on parteix el pensar i l'actuar del mestre i, per tant, des d'on neix la possibilitat d'una acció amb tacte. Muth considera que

la teoria ha d'incloure l'aprenentatge de l'observació, de l'avaluació i de l'experimentació consolidades com a referència per a l'acció. Així, dona importància a la incidència de la teoria en la *praxis* previ aprenentatge de la teoria; i aquests dos components anteriors comportaran l'adquisició d'experiència per exercir l'ofici de mestre.





#### 4. DE COM GADAMER ABORDA EL FENOMEN DEL TACTE, A PARTIR DE LA LECTURA DE *Veritat i Mètode*<sup>383</sup>.

---

*Veritat i Mètode*, obra de Gadamer que ha tingut gran influència en el pensament contemporani i concretament en l'àmbit de la formació, representa un text de referència que en el desenvolupament d'aquest treball ha resultat ineludible per a l'estudi de les bases teòriques del tacte. El filòsof alemany dedica alguns fragments del text de l'obra a determinar el tacte com a element a considerar en la formació, així com en la forma de treballar quan parlem del que s'anomena "ciències de l'esperit"<sup>384</sup>. L'autor concep una direcció correcta en el fet de destacar el *tacte*, a més de la *memòria* i de l'*autoritat*, com a condicions més importants que afecten les ciències de l'esperit, plantejant-se al mateix temps les tres qüestions següents: "¿En qué se basa este tacto? ¿Cómo se llega a él? ¿Estará lo científico de las ciencias del espíritu, a fin de cuentas, más en él que en su método?"<sup>385</sup>. És per aquest motiu que he considerat interessant contemplar aquesta obra dins de la recerca que presento, a més a més de suposar un pont entre els autors treballats fins ara i el pedagog holandès Max van Manen, representant contemporani de l'actual concepte de *tacte pedagògic*.

---

<sup>383</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit.

<sup>384</sup> El terme correspon a la problemàtica iniciada en el segle XIX, quan alguns autors com Dilthey tracten sobre la relació i diferència entre les ciències que estudien la natura – les també anomenades ciències naturals - i les ciències que estudien la cultura, l'home o la història – ciències històricament anomenades sota el terme de ciències humanes i més endavant també anomenades ciències de l'esperit -. En general, si les ciències de la natura cerquen el coneixement del món extern a través de lleis causals, les ciències de l'esperit cerquen un coneixement objectiu del món humà a través de la comprensió i l'estudi del que es consideren productes de l'esperit objectiu, com poden ser les obres d'art, els documents històrics, les institucions socials, etc. Les ciències de l'esperit, lluny de sentir-se inferiors a les ciències naturals, han anat desenvolupant una consciència de ser les autèntiques administradores de l'humanisme.

<sup>385</sup> *Ibid.*, p. 36.

#### 4.1. La idea de *tacte* en Gadamer

“ *Bajo tacto entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales* ”<sup>386</sup>.

D'aquesta manera és com Gadamer, de la mà del seu contemporani Helmholtz, es refereix al tacte en la seva obra *Veritat i Mètode*. De la present definició en podríem destacar tres elements fonamentals que emmarquen la idea del tacte: en primer lloc com una sensibilitat, en segon lloc com una capacitat de percepció i en tercer lloc, i com a conseqüència dels dos primers, com a acció que es realitza des d'una situació. Aquest darrer element és el que el filòsof alemany concreta en forma de comportament que s'esdevé en el centre de determinades situacions com a resposta a les mateixes, *des de i en* unes condicions concretes que tot seguit desenvoluparem.

En aquest fragment que hem treballat i en el que Gadamer defineix la noció de *tacte*, entenem que l'element de la sensibilitat es veu irremeiablement lligat al tacte i a voltes equiparat a ell sense que l'autor especifiqui la distinció d'ambdós termes que, si bé entenem que mantenen aspectes i condicions comuns, presenten també algunes diferències a considerar. Per exemple, abans que Gadamer expliciti la definició de tacte, trobem fragments on l'autor equipara els dos termes, sempre acompanyat de la referència de Helmholtz:

“ ... *lo que él llama sensibilidad y tacto artístico ...* ”<sup>387</sup>

O bé:

“ *En realidad este tacto o sensibilidad no está bien comprendido si se lo piensa ...* ”<sup>388</sup>

---

<sup>386</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>387</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>388</sup> *Ibid.*, p. 44.

Tant sols en arribar a la definició de tacte se'ns mostra que l'autor fa una distinció entre el concepte de sensibilitat i el concepte de tacte delegant la sensibilitat a una de les condicions, necessària tot i que no suficient, per a l'existència de tacte. La *sensibilitas* com a facultat de percebre sensacions o de percebre mitjançant els sentits, com a intensitat amb la que es capta un estímul o com a capacitat afectiva o emotiva; i en qualsevulla dels casos com a capacitat de conèixer diferenciada de la de l'enteniment - clàssicament considerada com a facultat subordinada i inferior a l'enteniment - apel·lant a una forma de sentir i d'experiència viscuda.

Seguint la mateixa definició de tacte, ens adonem que l'altra condició per a la seva existència és la capacitat de percepció, la *perceptio* com a capacitat de recollir, d'apoderar-se de quelcom, la consciència de la sensació en el procés mitjançant el qual la persona transforma els diferents estímuls o les diferents impressions sensorials en objectes sensibles coneguts. La sensació – com a procés merament fisiològic- i la percepció – com a consciència de la sensació- constitueixen en l'home el mateix procés de coneixement sensible no essent cap d'elles ni merament activa ni merament passiva sinó ambdues receptores i efectores. Arribats a aquest punt, convé tenir present que en la percepció també hi influeixen factors com la memòria, l'experiència anterior, els conceptes previs i l'aprenentatge, així com les *lleis estructurals de la percepció*<sup>389</sup>, i altres condicionants com l'enfocament o la pròpia perspectiva de la persona davant les coses o les situacions, les expectatives, o bé altres condicionants socials i/o culturals. A aquesta capacitat de percepció l'acompanya la capacitat de sentir com a obtenció de coneixement o coneixement adquirit per vies sensorials o diferents als sentits coneguts, dins d'una situació. Així, aquell que tingui tacte o aquell que vulgui formar el tacte haurà de poder percebre i sentir, o formar-se per poder percebre i sentir, tant si la percepció i el sentir s'entén en un sentit passiu en el qual sentim allò que ja ens ve donat o bé si s'entén en un sentit actiu en el qual cal previ reconeixement d'allò contemplat, escoltat o sentit<sup>390</sup>, tenint però en compte que la percepció significa l'acte pròpiament

---

<sup>389</sup> També anomenades lleis de la configuració d'un objecte o lleis de la forma o lleis de la Gestalt que són pròpies de la ment o de la consciència. Les lleis de la Gestalt es poden concretar en quatre: 1) llei de la figura i del fons; 2) llei de la bona forma, bona figura, bona configuració o també anomenada llei de la pregnància; 3) llei d'analogia (igualtat i semblança), de proximitat, tancament, experiència passada; 4) llei de la constància perceptiva d'objectes de grandària, de formes.

<sup>390</sup> Ens remetem a COLLELLDEMONT, E., *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo Editorial, 2002, p. 30, en què l'autora estableix una diferència en el significat i implicacions del sentir fent referència a

dit, i no els coneixements que se'n deriven. En aquesta percepció posem d'especial rellevància la idea de l'escolta i la funció de l'Altre en aquesta escolta, que a l'obra *La herencia de Europa*, en el capítol que Gadamer titula "Sobre los que enseñan y los que aprenden", ho formula de la manera següent:

*"Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual"*<sup>391</sup> i podríem afegir "personal". Aquí el filòsof alemany parla dels mestres de qui va aprendre aquesta tasca tan fonamental de l'ésser humà de convertir-se en oient. Més endavant explica, *" Me gusta ... pensar en las figuras que durante el curso de mi propia vida han representado la función del Otro al que uno aprende a escuchar"*. En aquest sentit, Gadamer reconeix en els seus mestres aquesta capacitat d'escolta activa que alhora representa per als que aprenen una potent font d'inspiració i un poderós estímul. Explica que aquesta funció d'Altre de qui ha après, en el seu cas, s'encarna en les persones de Martin Heidegger i Karl Jaspers.

El tercer dels elements que defineixen el tacte en Gadamer és el que ell anomena "comportament" que haurà de ser posterior a la percepció i aquesta també posterior a una sensibilitat que se'ns presenta com a prèvia i primera condició per al tacte si ens centrem específicament en la definició realitzada a *Veritat i Mètode*. L'esquema<sup>392</sup> que presento a continuació estableix els elements del tacte dins el procés que ens presenta Gadamer en la seva definició, tenint present que aquests elements sempre es defineixen en una situació, que segons estableix el mateix filòsof és determinant per al tacte pel fet que és una situació de la que no en tenim cap saber derivat de principis generals que li puguin donar una resposta. Això significa que cada situació, per les seves característiques i condicions serà única i irrepetible i demanarà una resituació i redefinició de cadascun dels elements detallats. Aquest comportament, que ve determinat per una acció, per una resposta *a i en* una situació, és l'esglauó que manifesta i assenyala finalment la idea de tacte.

---

Wojnar que concep el sentir com un sentir passiu, i a Roberts que es refereix al sentir com un sentir que implica acció i voluntat del subjecte; és a dir com una recepció activa.

<sup>391</sup> GADAMER H.-G. *La herencia de Europa*, Barcelona, Ed. Península, 1990, p. 146.

<sup>392</sup> Elaborat a partir de la definició que Gadamer fa a GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 45.

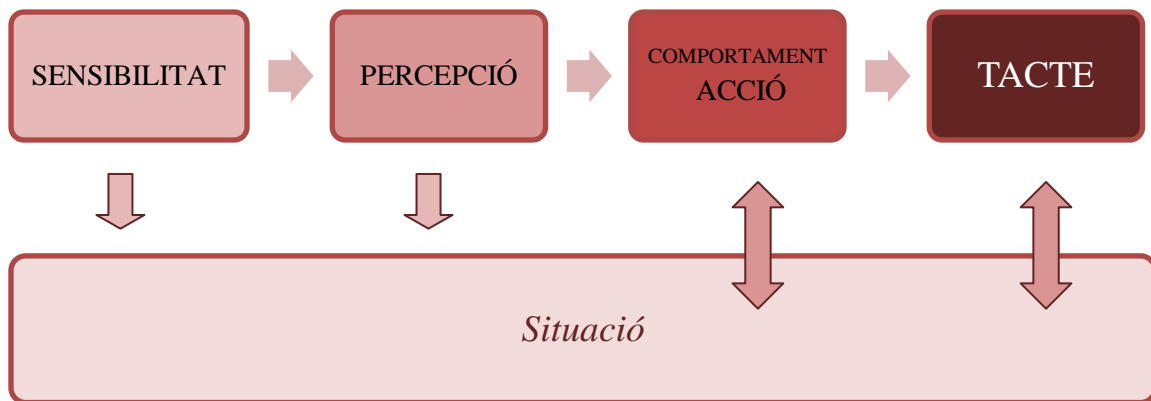


Figura 27: Elements del tacte en base a la definició de H.-G. Gadamer.

Dit això, acceptem que, tal i com assenyala Gadamer, l'experiència del coneixement sociohistòric no s'eleva a ciència per procediments inductius, i també que el que pretén el coneixement històric és comprendre el fenomen en la seva concreció única i històrica. Això significa que no vol confirmar ni ampliar les experiències generals, no pretén doncs agafar el fenomen concret com a cas d'una regla general per assolir coneixement d'una llei. Ans aquesta mena de coneixement posa l'èmfasi en el superior significat humà, i aquest requereix, per Gadamer<sup>393</sup>, d'un cert tacte a més a més d'altres capacitats<sup>394</sup>.

El filòsof alemany es refereix al treball de Helmholtz per portar a la llum dos aspectes del tacte que ens resulten interessants i que també observa Van Manen<sup>395</sup>. Tal i com acabem d'explicar, en primer lloc s'hi refereix com a forma d'interacció humana; entesa com una particular sensibilitat i “*sensitiveness*” a les situacions i el seu comportament davant d'elles, però sobre la qual no hi podem trobar un coneixement de principis generals; en segon lloc s'hi refereix com a ciència humana, com a estudi científic-social; entès com un tipus de *Bildung* en un sentit estètic o històric que els científics

<sup>393</sup> *Ibid.*

<sup>394</sup> Aquestes altres capacitats a les que es refereix Gadamer són la riquesa de memòria i el reconeixement d'autoritat.

<sup>395</sup> VAN MANEN, M. On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Oxford Ltd. (1) 1, p. 9.

utilitzen per fer el seu treball hermenèutic. En aquest segon sentit, el tacte es practica en l'estudi. L'estudiós demostra la mesura del seu tacte per allò que és capaç de produir en relació al significat d'un text o bé un fenomen social. En aquesta distinció, Helmholtz suggereix que el tacte no és tant sols un sentiment o una inclinació inconscient sinó que respon més aviat a una "certa manera de saber estar" que incorpora la noció, alhora humana i científica, de la *Bildung*<sup>396</sup>. Des d'aquesta posició, entenem que el tacte no és tant sols un hàbit que pugui ser après o bé un simple afecte; ans es pot afavorir a partir del procés de desenvolupament, del creixement i de l'educació humanista. La manera d'exercitar el tacte és diferent segons estiguem referint-nos al tacte en l'estudi o bé al tacte en la interacció humana. Quan parlem del tacte en l'estudi, aquest es posa en pràctica mentre un llegeix o bé escriu i aquesta activitat és plenament reflexiva. Però quan ens referim al tacte en la interacció humana, aquest es posa en pràctica en el mateix moment en el que és necessari actuar de manera immediata i sobre la marxa. Així doncs, des d'aquesta situació, ens podem referir al tacte com a:

- Relació pedagògica intersubjectiva entre un mestre i un infant.
- Relació didàctico hermenèutica entre un mestre i el contingut curricular o coneixement.

En referència a Helmholtz, el filòsof alemany Hans-Georg Gadamer entén que el tacte no és merament una activitat anímica addicional que, servint-se de la memòria, arriba a coneixements no estrictament evidents. Considera que el que fa possible la funció del tacte, el que condueix a la seva adquisició i possessió no és tant sols una dotació psicològica favorable al coneixement espiritual-científic - com el mateix Gadamer

---

<sup>396</sup> Ens referim al terme alemany *Bildung*, que traduïm com a formació, significat la cultura que té una persona com a resultat de la seva formació en els continguts de la tradició del seu context. La *Bildung* és tant el procés pel qual s'adquireix la cultura com també la mateixa cultura en quant a patrimoni personal de l'home culte. En aquest sentit, la forma *-Bild-* com a formació, com aquella educació que afecta la realitat interior de la persona. Així, la *Bildung* és la formació de la persona en el sentit de la seva autonomia interior, de la seva realització moral i estètica, i de la seva llibertat; és el mode de percebre que procedeix del coneixement i del sentiment de tota vida espiritual i ètica i es vessa de manera harmoniosa sobre la sensibilitat i el caràcter. No traduirem *Bildung* per cultura perquè el terme cultura per nosaltres també significa el conjunt de realitzacions objectives d'una civilització sense tenir en compte l'element de la personalitat de l'individu. La *Bildung* està, per tant, lligada als conceptes d'ensenyament, d'aprenentatge i de competència personal; acull simultàniament la imatge imitada i el model per imitar. El resultat de la *Bildung* no es produeix pels objectius tècnics sinó que sorgeix del procés interior de la persona en constant desenvolupament i progressió.

anomena -, ans, en relació a Helmholtz, considera que el que aquest anomena tacte, inclou la formació i és una funció de la formació tant del sentit estètic com del sentit històric. D'aquí infereix que *“si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico”*<sup>397</sup>.

El tacte, per tant, no és tant sols una dotació natural i és per aquest motiu que no l'anomenarem com a sentit en la concepció d'una funció fisiològica des d'on les persones percebem l'entorn i les seves característiques, sinó com a consciència estètica i històrica. Aquell que té sentit estètic, diu Gadamer, sap separar el que és bell del que no ho és, i la qualitat de la no qualitat; i aquell que té sentit històric sap separar allò que és possible d'allò que no ho és en un moment determinat i té la sensibilitat de captar el que distingeix el passat del present.

El tacte, a més a més, també es caracteritza pel que no ha estat dit i pel que no és *“decible”*; és a dir, pel que, d'alguna manera, no es pot dir.

*“...el tacto es esencialmente inexpresado e inexpresable...”*<sup>398</sup>

També adjudica al tacte la qualitat d'inexpressable i d'inexpressat pel fet que quan es diu quelcom amb tacte sempre es deixa alguna cosa per dir, i de la mateixa manera trobem que en aquelles situacions on trobem que hi manca el tacte és que s'ha expressat quelcom que podia haver-se evitat. Tanmateix quan parlem d'evitar quelcom no ens referim al fet d'apartar la mirada o l'escolta o l'atenció a una determinada situació o fet, ans precisament atendre-ho de tal manera, que no s'hi xoqui ni s'hi topi sinó que s'hi pugui passar de costat. Així, l'autor assenyala els límits formalment indeterminables però experiencialment manifestables amb l'expressió següent:

*“Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona”*<sup>399</sup>

---

<sup>397</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 46.

<sup>398</sup> *Ibid.*, p. 45.

Tanmateix, el tacte se situa prop de l'ètica i dels sentiments, esdevenint així una manera de conèixer i una manera de ser. En paraules de Gadamer i referint-se altre cop a la idea de tacte de Helmholtz: "... *es al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser*"<sup>400</sup>. I aquesta situació, que ens porta a considerar que el tacte no és una qüestió de comportament o bé de procediments ans una qüestió del ser quant a "arribat a ser", és el que indica el fet que el tacte impliqui formació i el fet que es faci imprescindible plantejar la formació *en el* i *del* tacte, tal i com desenvoluparem en propers apartats d'aquest treball.

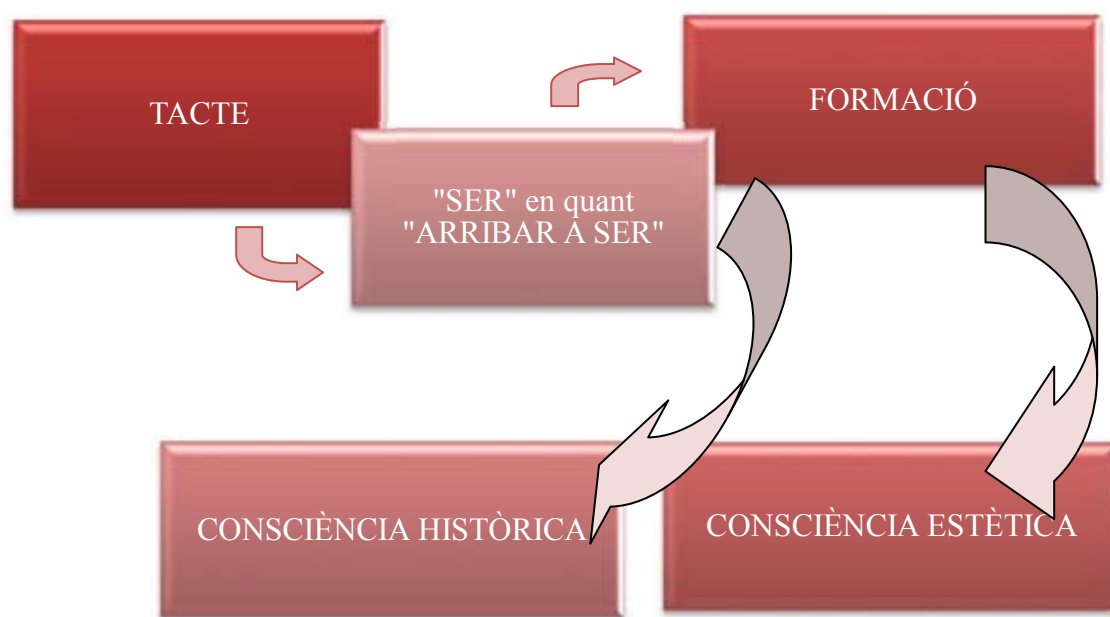


Figura 28: La noció de *tacte* de Gadamer en relació a la formació.

---

<sup>399</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 46.



## 4.2. El tacte a la llum dels conceptes bàsics de l'humanisme

En aquest apartat es pretén desenvolupar la idea de tacte de Gadamer en relació al que el mateix autor manifesta com a conceptes bàsics de l'humanisme. D'aquesta manera posarem en relació el tacte amb la formació, el gust, la capacitat de judici i el *sensus communis* com a elements integrants de l'humanisme que apareixen a l'obra de *Veritat i Mètode*.

### 4.2.1. Tacte i formació

*“la formación (...) designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”*<sup>401</sup>

Per abordar el tema de la formació, Gadamer considera essencial preocupar-se per la qüestió preliminar del “ser humà”. Partim de la consideració que el “ser” humà, pel fet de ser-ho, es troba en la situació particular d’haver de triar entre un conjunt de possibilitats. Per poder ser humà, el “ser” ha de triar i per tant preferir des del seu pensament i consciència, afrontant el ventall de les possibilitats que se li ofereixen. Des d’aquest supòsit, podríem dir que el ser humà és bàsicament projecció i que per viure no en té prou amb l’orientació instintiva que comparteix amb la resta de la naturalesa. La formació implica, per tant, una superació dels instints i un haver de ser escollida, un objecte d’elecció.

Així, la història de la paraula formació a la que es refereix Gadamer<sup>402</sup> en iniciar l’explicació de la formació com un dels quatre conceptes bàsics de l’humanisme, ha passat des dels seus orígens de la mística medieval, per la mística del barroc, d’aquesta a l’espiritualització fundada religiosament i, gràcies a Herder, ha estat determinada pel

---

<sup>401</sup> *Ibid.*, p.39.

<sup>402</sup> L’autor dedica una part d’aquest apartat de l’obra a recollir la història del terme formació des dels seus orígens. Nosaltres, per a aquest treball tant sols ens remetem als orígens per entendre el significat actual del terme. Veure GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 38-40.

seu ascens a la humanitat. El concepte de formació que aquí abordem s'explica des de la dimensió de la religió del segle XIX deixant al marge l'antic concepte de "formació natural" que designa la manifestació externa - com la formació dels membres o de la figura -, i tota la configuració generada gràcies a la naturalesa, com podria ser la formació del relleu. D'aquesta manera és com la formació passa a ser quelcom propi de la cultura i estretament vinculat a aquesta, designant així la manera que té l'home de donar forma a les capacitats i disposicions que li han estat donades per la pròpia naturalesa. És també en la descripció dels orígens del concepte de formació que Gadamer fa referència a Hegel com a principal encunyador del terme formació i que allhora recull la idea kantiana de la cultura, de la capacitat o de la disposició natural com a acte de llibertat del subjecte que actua lligat a les obligacions que té en relació a ell mateix, per bé que el mateix Kant no emprí el terme formació per a referir-se a aquesta idea. El propi Gadamer destaca que serà W. Von Humboldt qui percebi la diferència de significat entre cultura i formació atorgant a la formació quelcom més elevat i interior que la cultura, com a manera de percebre que ve del coneixement i del sentiment de la vida espiritual i ètica de la persona i vessa sobre la sensibilitat i el caràcter; i deixant a la cultura el desenvolupament dels talents i les capacitats. Aquí la idea de formació es refereix més aviat a una reconstrucció personal del que un ja porta dins del seu ésser. La formació s'aparta doncs del seu sentit més tècnic interpretant-se de forma més natural i dinàmica contenint la imatge en el seu sí, consolidant-se d'aquesta manera la paraula alemanya *Bildung*, que acull la duplicitat simultània d'imatge imitada i model per imitar, per davant d'altres com a de *Form*.

Però arribats a aquest punt, convé acabar conclouent el que significa formar i el què és la formació per Gadamer. La formació és per Gadamer i abans de res, un concepte que no es pot deslligar del que és històric ni de l'ésser. La historicitat de la formació, necessària segons Gadamer per a la comprensió de les ciències de l'esperit, rau en la conservació d'allò que ha estat assolit en la formació. Així, quan s'ha esdevingut l'assoliment de la formació, tot aquest assoliment es guarda i no desapareix. Pel que fa a l'ésser, Gadamer el caracteritza per la ruptura amb l'immediat i natural formulant "...él no es, por

*naturaleza lo que debe ser ...*<sup>403</sup> i és precisament aquest el motiu pel qual necessiti la formació.

Tot i que sovint la formació designa més el resultat últim d'un procés d'arribar a ser, d'un "esdevenir-se", que no pas el procés en ell mateix; certament el resultat de la formació sorgeix del propi procés interior de la mateixa formació amb un mateix conformant-se de manera dinàmica en contínua progressió i desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva podem considerar que la formació no té objectius externs a ella mateixa pel fet que en la formació un s'apropia totalment d'allò i d'allò a través del qual un es forma<sup>404</sup>. D'aquesta manera podem contemplar la formació com a objectiu en la reflexió de l'educador, que és la situació que ens ocupa per a la present recerca. Aquesta consideració ve donada per un concepte de formació que va més enllà del cultiu de les capacitats prèvies com a quelcom ja donat, i per una concepció unitària de la formació, en el sentit hegelian<sup>405</sup>, que aplega la totalitat de la persona vetllant pel cultiu de la generalitat i considerant que aquell que s'abandona a la particularitat deixant de banda la generalitat, és perquè li manca abstracció, perquè no és capaç de desplaçar la seva atenció a una generalitat des d'on poder determinar la particularitat amb la mesura i la consideració que li correspon. Per tant, la formació demana un sacrifici de la particularitat en bé de la generalitat.

Un altre aspecte a considerar és la formació pràctica i la formació teòrica. Pel que fa a la formació pràctica, aquesta es desenvolupa en totes les direccions d'una professió caracteritzant-se en quatre moments constituents:

- Distanciament respecte de la immediatesa del desig.
- Distanciament respecte de la necessitat personal.
- Distanciament respecte de l'interès privat.
- Atribució a una generalitat.

---

<sup>403</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>404</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>405</sup> Fem referència a la idea de formació de Hegel atenent-nos al contingut del text que Gadamer dedica a la formació i les seves contínues referències a les aportacions de Hegel al concepte de formació, tot considerant que és qui ha desenvolupat amb més agudesa el que és la formació, que està essencialment lligada a l'esperit.

D'altra banda, la formació teòrica implica aprendre a acceptar la validesa d'altres coses trobant punts de mira generals tot ocupant-se d'un no immediat estrany relatiu a la memòria i al record; això vol dir aprendre a reconèixer en l'estrany el que és propi i fer-ho familiar.

Tot i aquesta distinció entre la formació teòrica i la formació pràctica, el filòsof alemany contempla l'home en continu camí de formació i de superació de la seva naturalitat pel sol fet que el món en el que va entrant està conformat humanament en llenguatge i costums<sup>406</sup>. Així, una formació completa ha d'estar basada en l'articulació d'ambdues vessants formatives més que no pas en la seva separació o en la seva juxtaposició sense interposició de cap lligam.

De la mateixa manera, Gadamer nega l'equivalència entre formació i acció. Formar no equival a fer, no equival a proporcionar un conjunt o sèrie d'habilitats, de saber fer, d'estratègies o de solucions puntuals. No podem reduir la formació a l'aprenentatge de determinades habilitats malgrat ens avinguem a acceptar que el domini de determinades habilitats són importants. La formació implica d'una banda saber utilitzar les habilitats que es dominen en el moment i situació adequades i a més a més implica ser capaç de distanciar-se del propi saber fer, prendre'n consciència i repensar-lo. Això demana per tant una capacitat de saber i poder destriar entre els aspectes diferenciats d'una mateixa realitat, i aquest tipus de capacitat demana una formació sensible, del gust. La sensibilitat ha de ser doncs formada i implica consciència dels valors en relació a la bellesa i la bondat front allò que no ho és en una situació educativa pel cas que ens porta. El següent fragment vol il·lustrar la idea en paraules de Gadamer:

*“Pues uno no ha formado verdaderamente su sensibilidad sino cuando hace como aquél que, con la ayuda de la sensibilidad de todo su ser, es capaz de ver, de estar atento, de observar y de ponerse al abasto de los otros.”*<sup>407</sup>

---

<sup>406</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 43.

<sup>407</sup> GADAMER, H.-G., *La herencia de Europa*, ed. cit., p. 45.

Això implica també poder dir alguna cosa personal sobre la realitat, retrobar el judici personal sovint perdut en un món d'imitació interessat més en allò que es fa que no pas en el perquè es fa o en el sentit. Centrats en el que es fa, l'home es converteix tot sovint en un funcionari que es concentra en l'administració de la seva funció. I el model de formació de la sensibilitat, Gadamer el situa en el sentit i no en el fet.

Centrem-nos ara en la crítica que fa Gadamer al model de formació acadèmica o instrucció i que oposa clarament al model de formació de la sensibilitat que hem començat a exposar. La crítica que fa Gadamer al model de formació acadèmica se centra principalment en dos aspectes:

- a) No plantejar-se el concepte de formació, el seu significat i les seves característiques.
- b) Oferir una formació basada en la juxtaposició de teoria i pràctica enlloc de basar-se en la seva articulació.

Per tot el que hem estat desenvolupant fins ara, podríem afirmar que és en el concepte de formació de la sensibilitat on se sustenta el tacte. I aquest tacte pressuposa l'element de la formació dins de la qual li és donat a l'esperit una mobilitat especialment lliure i esdevé, per l'autor – i de la mà de Helmholtz-, la manera de treballar de les ciències de l'esperit com una determinada sensibilitat i capacitat de percepció de situacions i del comportament que hi mostrem quan no en tenim cap saber que es pugui derivar de principis generals.

Reprenent doncs la idea del tacte que inclou la formació, l'autor ens recorda que aquells que vulguin confiar en el propi tacte per al seu treball hauran de tenir o d'haver format una consciència tant del que és estètic com històric<sup>408</sup>. I com aquestes qüestions fan referència al "*ésser esdevingut*", no es poden resoldre per mer procediment o

---

<sup>408</sup> L'autor estableix una diferència entre el sentit estètic i històric i la consciència estètica i històrica atorgant al sentit la mera dotació natural i a la consciència el que va més enllà d'aquesta dotació natural i que, tot i conduir-se per la immediatesa dels sentits, sap en cada cas distingir i valorar amb seguretat per bé que no en pugui donar raó. Per un aprofundiment veure GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 46.

comportament i és pel que es fa necessària la formació que, al seu torn, implica una consciència<sup>409</sup> que és sempre capaç d'operar en totes les direccions.

L'esquema que es presenta a continuació sintetitza la idea de formació de Gadamer en relació a la formació del tacte<sup>410</sup>.

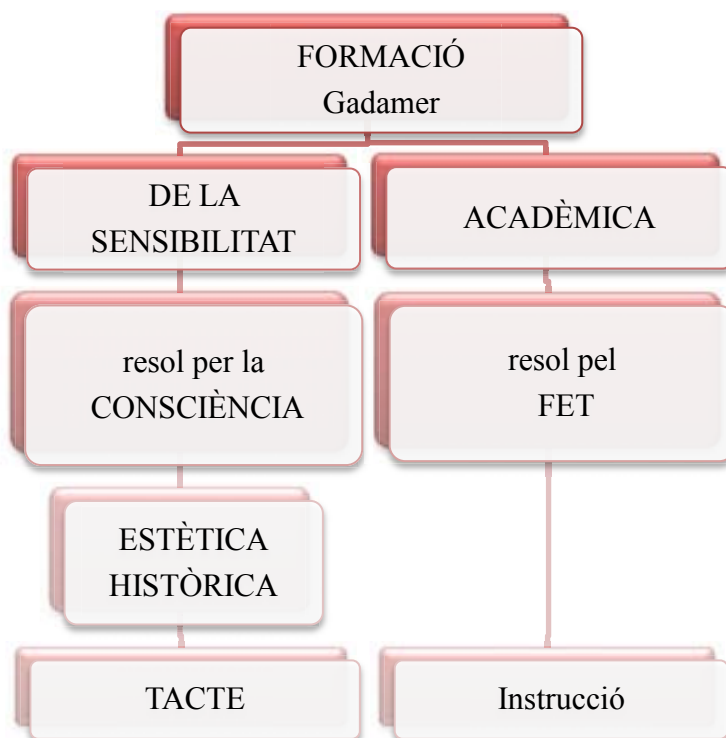


Figura 29: Relació dels models de formació amb la formació del tacte, segons Gadamer.

#### 4.2.2. Tacte i *sensus communis*

Per explicar la idea de *sensus communis* com a sentit comunitari, Gadamer es remet a l'humanisme de Vico que reprèn dos dels elements que apareixen en el concepte clàssic

---

<sup>409</sup> Per l'autor, la consciència pot operar en totes direccions i és equivalent a parlar de sentit general. El sentit natural, en canvi, està limitat a una determinada esfera.

<sup>410</sup> Elaboració pròpia a partir de les aportacions de Gadamer.

de savi com són l'eloqüència i el sentit comú. Pel que fa al “parlar bé” es refereix més a dir el correcte i apropar-se al que és vertader que no pas a l'art de dir alguna cosa o de dir bé alguna cosa tot argumentant-la i significant el “parlar bé” en un sentit més retòric. De la mateixa manera, contraposa el savi amb l'erudit d'escola atorgant al primer la idea de *phrónesis* aristotèlica d'ideal pràctic com a prudència; i atorgant al segon la idea de *sophía* d'ideal teòric. A partir d'aquestes contraposicions assenyala els límits de la ciència moderna sense discutir-la, però requerint el cultiu de la prudència – i també de l'eloqüència- front la ciència de caire positivista<sup>411</sup>. D'aquesta manera, considera que l'educació ha de ser la formació del *sensus communis* que, segons l'autor, es nodreix no del vertader en el concepte de veritat, sinó del verosímil – *verisimile*-, que no és un saber per causes tot i que permet trobar el que és evident. Aquest art treballa de manera instintiva i *extempore* i és aquest el motiu pel qual no es pot mai substituir per la ciència en la seva concepció clàssica. D'aquesta manera és com seguim operant a partir de l'oposició aristotèlica del saber tècnic com a saber per principis generals, front del saber pràctic de la *phrónesis* com a forma de saber diferent orientada a la situació concreta, de l'individual, i que acull totes les circumstàncies en la seva varietat.

El *sensus communis* a que apel·la l'autor és el sentit del què és just i del bé comú que viu en tots els homes. És un sentit que s'adquireix a partir de la comunitat de vida i que és determinat per les ordenacions i objectius d'aquesta comunitat; és doncs un *sensus communis* amb un to crític. Això demana ser capaç d'acollir i dominar de manera ètica una situació determinada de tal manera que es produeixi el que és correcte; cosa que pressuposa una manera d'estar determinada del ser ètic per la virtut de la *phrónesis*, de tal manera que distingeixi el que és convenient del que no ho és, cosa que alhora implica una distinció entre el que està bé i el que està malament, i pressuposa amb això una actitud ètica que al seu torn manté i continua. Perquè, el que és decisiu són les circumstàncies, i no la conclusió des del que és general ni la demostració per causes no són suficients.

Els humanistes entenen per *sensus communis* el sentit del bé comú incorporant l'estima per la comunitat i la societat, el que és humanitari i d'afecció natural; no és doncs un do natural conferit a tots els homes, sinó més aviat una virtut social, una virtut més del cor

---

<sup>411</sup> La ciència positivista és anomenada en el text com a ciència de metodologia matemàtica. Per a un millor aprofundiment veure GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 50.

que no pas del cap. El contingut ètic del sentit comú ens posa amb relació amb les persones més enllà de les coses, i reajusta sempre amb novetat les situacions que per naturalesa sempre són noves; en aquest sentit podríem afirmar que el *sensus communis* és per a la vida pràctica; implica una adaptació dels principis generals a la realitat, segons l'autor, una mena de “*tact de la verité pratique*”<sup>412</sup> que és font de pensament amb sentit social que evita el que és dogmàtic i el que és utòpic i afirmant que més que del mètode estem parlant d’una “determinada manera de fer”. Aquesta determinada manera de fer té el seu fonament en la vida, que en el nostre cas es concreta en la vida educativa.

Entenem doncs per sentit comú el sentit que funda la comunitat, i no tant sols certa capacitat general que es troba suposadament en tots els homes. I aquest sentit que funda la comunitat parteix de la generalitat concreta que representa la comunitat d’un grup, d’un poble, d’una nació o del gènere humà. No ens referim doncs a la generalitat abstracta de la raó. D’aquesta manera podem considerar que la formació del sentit comú esdevé de decisiva importància per a la vida.

#### **4.2.3. Tacte i capacitat de judici**

La capacitat de judici és una de les característiques del sentit comú i del tacte. Aquell que té capacitat de judici, igualment aquell que té tacte, està en condicions d’incloure correctament dins del conjunt i, per tant, d’aplicar correctament el que ha après i el que sap. Podem considerar la capacitat de judici en el tacte com una virtut espiritual fonamental.

Aquesta activitat del judici en el tacte no és demostrable, no té un principi que presideixi la seva aplicació i això és el que fa que es trobi sempre en una situació de perplexitat. Podem també observar que en la capacitat de judici succeeix, com en el

---

<sup>412</sup> Gadamer recull la idea del concepte *sensus communis* de la mà de diversos autors en diferents moments de la història; d’entre ells ens ha interessat especialment el recull que fa d’un discurs que Henri Bergson pronuncià el 1895 en motiu d’una concessió de premis a la Sorbona. Ens ha interessat anomenar aquest autor per la relació que Gadamer li atribueix amb la idea de tacte, però en aquest treball no es pretén desenvolupar el seu pensament ni l’esmentada referència. Per a un millor aprofundiment veure GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 56.



tacte, en què per poder seguir aquest principi caldria de nou el principi; és a dir, que per poder veure si realment hi ha capacitat de judici caldria una altra capacitat de judici que la pogués observar<sup>413</sup>. Igualment succeeix amb el tacte, que per poder copsar el tacte cal partir de l'apropiació d'aquest "principi"; és a dir, cal tenir tacte. És per aquest motiu que el tacte, així com la capacitat de judici, no es pot ensenyar en general, en un sentit tradicional del terme, atès que l'aplicació de regles no es pot dirigir amb cap demostració conceptual, sinó que tant sols es pot exercir. En aquest sentit, el que coneix el tacte és l'individual-sensible, la cosa aïllada, i el que aquesta capacitat jutja en ell és la seva perfecció o imperfecció.

El sentit comú abraça doncs un conjunt de barems de judicis que el determinen en relació al seu contingut, en els judicis sobre el que és just i el que és injust, sobre el que és correcte i el que és incorrecte. Això vol dir que aquell que posseeix el *sensus communis*, també en el cas del tacte, a més a més d'estar capacitat per a jutjar el que és particular segons punts de mira generals, també està capacitat per a jutjar el que realment és important, la qual cosa vol dir que sap enfocar les situacions i esdeveniments des de punts de mira correctes, justos i sans.

#### 4.2.4. Tacte i gust

Gadamer inclou el gust com a concepte lligat al sentit comú dins dels conceptes bàsics de l'humanisme. Des d'aquesta connexió que estableix l'autor a la seva obra *Veritat i Mètode*, pretenem establir relacions significatives entre la idea de gust que proclama Gadamer i la idea de tacte que ell mateix defineix dins la formació. En la seva obra, el filòsof alemany acaba reduint el sentit comú al gust restringint alhora el significat del concepte del gust que en els seus orígens<sup>414</sup> anava més lligat a la moral que no pas a

---

<sup>413</sup> Observem que aquesta mateixa idea és la que desenvolupa Herbart a en la seva lliçó inaugural per al curs de 1802 a Göttingen quan afirma que tant sols podrà avaluar o mesurar aquell que hagi arribat a l'objectiu. Veure HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p.16.

<sup>414</sup> Gadamer parteix de les aportacions de Baltasar Gracián sobre els orígens del terme en relació al gust sensorial com a sentit animal i interior que ja en ell mateix conté una certa capacitat de judici en el sentit que opera com a recepció o rebuig en funció del gaudi més immediat, trobant-se a mig camí entre l'instint sensorial i la llibertat. El gust es caracteritza per l'elecció i el judici, i aquest fet comporta un distanciament respecte de les necessitats més urgents. És per això que Gadamer subratlla la idea de Gracián quan considera que la *Bildung* es deu tant a l'enginy com al gust.

l'estètica. Així, l'home de gust es pot considerar com l'home culte, el discret, l'home en el seu just punt; el que assoleix prou llibertat de distància que li permet saber distingir i elegir amb superioritat i consciència en totes les coses i situacions de la vida i de la societat. Aquesta idea de gust està més relacionada amb la formació que no pas amb la legitimació per rang o naixement i per sobre dels interessos individuals i preferències privades. Aquesta idea de gust està lligada a una manera de conèixer que té la capacitat de saber-se distanciar de les preferències i d'un mateix, passant d'aquesta manera de l'àmbit privat al fenomen social. Tanmateix, el gust no el podem argumentar ni trobar sobre ell barems conceptuals generals que puguin ser reconeguts per tots. El gust cal tenir-lo, no fer-lo demostrar. El gust no es pot tant sols suplir per la imitació. Succeeix de la mateixa manera que amb el tacte; no el podem argumentar ni generalitzar per a un reconeixement comú, no utilitza la demostració ans es mostra i tampoc no és possible d'imitar-lo. El gust, com el tacte, pertanyen a un altre ordre de principis. Tanmateix l'un i l'altre sempre estan segurs del seu judici, de l'acceptar o del rebutjar sense vacil·lar ni estar pendent dels altres ni de les possibles raons. En aquest sentit, podríem dir que tant el gust com el tacte tenen certa similitud a un sentit donat que no disposa d'un coneixement guiat per la raó i que sigui previ al judici i a l'acció. Així mateix, aquesta seguretat del tacte, i també del gust, també esdevé seguretat en relació a la seva carència, és a dir a la manca de tacte i de gust. Ambdós eviten allò que els repugna i que senten com a amenaça o bé que els ofèn. Així, el concepte de "mal tacte" no és en el seu origen el fenomen contrari al "bon tacte" o més ben dit al "tacte", ans al contrari, el seu oposat és "no tenir tacte". El tacte, igual que el gust, és doncs una sensibilitat que evita amb tanta naturalitat allò que és xocant que la seva reacció resulta incomprendible per a aquell que està mancat de tacte, i al seu torn per aquell que està mancat de gust. Aquell a qui la manca de tacte el repugna com a atac, és també aquell que posseeix la més elevada seguretat en l'acceptació del que és bo i en el rebuig del que és dolent, una seguretat tan ferma com la més vital dels sentits.

També forma part de concepte de tacte i de gust el mantenir la mesura dins del context i de la situació, mantenint per sobre de tot en acció el propi judici, adoptant les decisions des del propi punt de mira per bé que d'una o altra manera es refereixi a un tot. En aquest sentit podríem dir que cada tacte i cada gust té el seu estil. D'aquesta manera, podem afirmar que el que li dóna amplitud original al concepte del tacte i també del gust és que amb ell es designa una manera pròpia de conèixer que pertany a l'àmbit del que,

sota la capacitat de judici, comprèn en el que és individual el que és general i vetlla pel que és “adequat”. En aquest punt em sembla oportú remetre’m al breu fragment del filòsof alemany:

“ *Implica un tacto indemostrable atinar con lo correcto ...* ”<sup>415</sup>

I el que és adequat també fa referència, també té una categoria històrica abraçant l’ànbit dels costums i de les conveniències del context. Així, veiem que per valorar correctament els casos concrets, cal sempre la capacitat de judici. De la mateixa manera, els exemples són útils com a reconeixement indirecte i ajuden a afinar la capacitat de judici. Així, el cas que funciona com a exemple esdevé en realitat molt més que un cas d’una regla. En el concepte de tacte i de gust no se sol reconèixer l’element normatiu, sinó més aviat el raonament relativista i escèptic sobre la diversitat de gustos així com de la diversitat de tactes.

Per tot el que hem estat desenvolupant fins ara en aquest apartat, podríem sintetitzar el tacte sota els conceptes bàsics de l’humanisme que proposa Gadamer a partir de l’esquema<sup>416</sup> següent:

---

<sup>415</sup> GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 72.

<sup>416</sup> Esquema de relacions elaborat a partir de les aportacions de Gadamer i de la interpretació de les relacions que s’estableixen amb la idea de *tacte*.

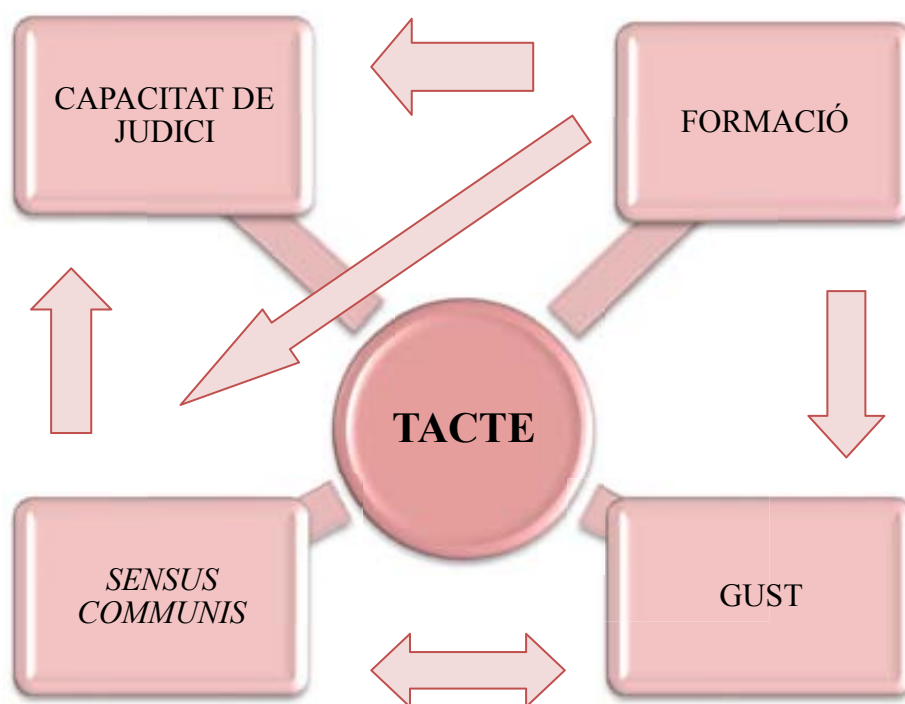


Figura 30: El tacte a la llum dels conceptes bàsics de l'humanisme de Gadamer.

### 4.3. El tacte com a experiència hermenèutica

Per referir-nos al tacte com a experiència hermenèutica, partim del concepte que es remunta i s'entronca amb la simbologia que envolta la figura del déu grec Hermes, fill de Zeus i Maya, déu missatger, de les fronteres i els viatgers que les creuen, dels pastors, dels literats i dels poetes, entre molts d'altres. Hermes era l'encarregat de mediar entre els deus o entre aquests i els homes. Però Hermes no era tant sols un missatger de Zeus, també s'encarregava de transmetre als homes els missatges i ordres divines per tal que fossin enteses i convenientment acatades. L'hermeneuta és doncs aquell que es dedica a interpretar i desvetllar el sentit dels missatges fent que la seva comprensió sigui possible i evitar qualsevol tipus de malentès.

Em remeto, doncs, a la idea que una hermenèutica sorgeix quan ens adonem que les imatges que tenim del món tenen a veure amb la nostra relació amb el món, quan ens adonem que les imatges del món representen interpretacions. Com a concepte, l'hermenèutica apareix a l'edat Moderna –s. XVII- i té per objecte el fer comprensible *un* sentit. Tanmateix, actualment el terme resta imprecís trobant-se entre la significació, l'explicació, l'exegesi – el sentit - i la interpretació.

Podem així afirmar que el significat de l'hermenèutica és doble. Per una banda vol dir expressar – afirmar, parlar -, és a dir, donar a conèixer a l'exterior un contingut interior; d'altra banda vol dir explicar – interpretar, aclarir –, i traduir, traslladar, és a dir, cercar el sentit interior darrera d'allò expressat, penetrant l'expressat sobre el seu contingut interior. Aquests significats tenen en comú el fer-se comprensible, la mediació de determinats sentits. L'hermeneuta serà, per tant, el mediador d'un intermediari. La seva funció es pot estendre a l'infinit atès que sempre hi ha més per dir del que pot versar en paraules. Es pot doncs entendre per hermenèutica la teoria de la interpretació. Aquesta teoria abraça dues vessants: una *hermenèutica normativa i metòdica* com la de Schleiermacher, que pretenia ensenyar com calia interpretar els textos per excloure el gratuït conduint-se per una instrucció metodològica amb regles de caràcter tècnic – normatiu; i una *hermenèutica* - que a partir de Heidegger s'anomenarà *fenomenològica* -, que enlloc d'ensenyar com s'ha d'interpretar, s'ocupa de com s'interpreta de fet realitzant una anàlisi filosòfica o fenomenològica del fet originari d'interpretar o comprendre. Convé aclarir que quan parlem d'interpretar, parlem de fer comprensible, de traduir sentits estranys en comprensibles, i en aquest sentit el llenguatge és sempre interpretació. Per això la teoria de la interpretació i la teoria del llenguatge estan sempre en íntima relació.

La teoria hermenèutica, que es dedica a aquest procés d'interpretació, pren rellevància en adonar-nos que les accions humanes estan en la base d'un procés de fer-se comprensibles. L'hermenèutica és, doncs, el mode de ser dels éssers humans en els seus móns. L'ésser humà és hermenèutic, s'instal·la en el món hermenèuticament. És en aquest sentit que m'ha interessat en gran mesura el treball d'una de les parts de *Veritat i Mètode. Fonaments d'una hermenèutica filosòfica* en la que Gadamer fa una exposició sistemàtica general de la concepció de l'hermenèutica filosòfica construïda a partir de les experiències que han estat tradicionalment considerades al marge de l'experiència

científica i que formen part del que s'ha anat anomenant ciències de l'esperit (història, filosofia, art, ...). Per Gadamer, la veritat d'aquest tipus d'experiència és diferent a la veritat que podem trobar en el mètode de les ciències. Els conceptes de veritat són d'una banda la veritat oberta per l'art, la poesia o la filosofia i les humanitats, i de l'altra entesa com a adequació provinent de la cultura tecnocràtica i científista. Gadamer aporta, per tant, el concepte de dos tipus de veritat: una veritat objecte del mètode científic, i una altra veritat que no és objecte del mètode científic i que està més a prop de la intuïció artística o de la filosofia o de la història, que no estan considerades com a ciència. És en aquesta darrera veritat on trobem el tacte. Ara per ara, es considera que una proposició és veritat quan és verificable empíricament, però la veritat artística també és veritat tot i que no es pot verificar perquè fa referència al sentit, al sentit de la vida; i aquest és el cas de la veritat del tacte. D'aquesta manera, el discurs del tacte s'instal·la en l'àmbit de l'experiència i no de l'experiment. Així, quan parlem d'art, parlem d'experiència, i l'experiència no és mai controlable, tal i com Gadamer ho expressa en el fragment que presentem a continuació:

*“ Se trata, pues, de ver la experiencia del arte de manera que pueda ser comprendida como experiencia. La experiencia del arte no debe falsearse como la posesión de una posición de formación estética, ni neutralizar con ello la pretensión que les es propia”<sup>417</sup>.*

Les experiències les vius, et passen, no les fas. En canvi, quan parlem de ciències empíric – naturals, parlem d'experiments, sempre controlats. Els experiments els fas. En relació al que ens ocupa, entenem que el mestre el que fa és viure una experiència, però si està preocupat pel programa, ho converteix tot en un experiment. La pràctica del mestre és experiencial, no experimental. Això s'esdevé perquè *“ La experiencia del mundo socio – histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. Signifique aquí ciencia lo que signifique, i aunque en todo conocimiento histórico esté implicada la aplicación de la experiencia general al objeto de investigación en cada caso, el conocimiento histórico no obstante no busca ni*

---

<sup>417</sup> *Ibid.*, p.141.

*pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general*<sup>418</sup>. El que pretén, per tant, és entendre els fenòmens des de la seva historicitat i unicitat.

Gadamer no nega la validesa de la ciència ni de la tècnica per defensar la cultura humanista, ans vol instaurar una separació dels dos àmbits: ciència i art. Inicia la crisi del concepte de mètode declarant que “*Nuestro punto de partida había sido la insuficiencia del moderno concepto de método*”<sup>419</sup>, situant cada àmbit en un lloc diferent. El modern concepte de mètode només pot estudiar la veritat verificable i tot el que no es pot verificar o falsar<sup>420</sup> no és subjecte de mètode i per tant tampoc de ciència. I com diu Wittgenstein – més tard considerat com a pare del positivisme – en un dels seus aforismes:

*“ Tenim la sensació que fins i tot quan totes les possible preguntes científiques s’han contestat, encara no s’han tocat gens els nostres problemes vitals. Ben cert, aleshores no queda, justament, cap més pregunta; i precisament això és la resposta”*<sup>421</sup>.

Certament, l’hermenèutica no m’explica el món, cosa que sí fa la ciència que va a la recerca d’un discurs únic. El que fa l’hermenèutica és ajudar-me a viure en el món, a viure’l i, en tot cas, a suportar-lo.

En el camp de la pedagogia també hi ha hagut una presència molt gran de la visió científica i tecnocràtica sense negar la validesa de la ciència i de la tècnica. Gadamer pretén donar a cadascú el seu espai, per la qual cosa tampoc podríem interpretar la seva aportació en el sentit d’una veritat “contra” mètode, com sovint s’ha manifestat. El que resta fora del mètode i de la ciència no es pot dir però es pot mostrar, i aquest és l’espai propi del tacte. En l’àmbit educatiu, el professor seria aquell que diu, en canvi el mestre és aquell que mostra, és el testimoni que es mou en el camp de l’ètica, de l’estètica i de la religió.

---

<sup>418</sup> *Ibid.*, p. 32, 33.

<sup>419</sup> *Ibid.*, p. 555.

<sup>420</sup> Prenem aquí el concepte de falsació de Popper que defensa que el grau d’acceptabilitat d’una teoria augmenta a mesura que resisteix els nostres intents de falsació.

<sup>421</sup> WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico – philosophicus*, Barcelona, Edicions 62, 1997, p. 153, aforisme 6.52.

El tacte parteix de l'experiència d'interpretació i de la interpretació de l'experiència tal i com la viu un mateix i tal i com un interpreta que la viuen els altres. Aquell que es proposi tenir tacte ha de ser un hermenuta de l'experiència viscuda, ha de tenir un "modo de conocer" hermenèutic. És propi doncs del tacte el fer comprensible un sentit, la significació, l'explicació i la interpretació. Així, podem dir que el tacte com a experiència hermenèutica vol d'una banda expressar i donar a conèixer un contingut exterior, i de l'altre pretén cercar el sentit interior darrera d'allò expressat; això vol dir traduir sentits estranys de l'experiència en comprensibles pel fet que les accions del tacte, com totes les accions humanes, estan en la base de fer-se comprensibles. De fet, l'hermenèutica del tacte es construeix a partir de les experiències, no d'experiments i la veritat que hi trobem en ella és ben diferent de la veritat que trobem en el mètode de les ciències. La veritat del tacte és una veritat oberta per l'art, la història, la filosofia o les humanitats. Podem doncs considerar que el tacte és una veritat que no es pot verificar empíricament pel fet que fa referència al sentit, al sentit de la vida. D'aquí que el discurs del tacte és un discurs que s'instal·la en l'àmbit de l'experiència i aquesta no és controlable. D'altra banda, si atenem a les paraules del mateix Gadamer quan manifesta que "*Una experiencia sólo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproducibilidad*"<sup>422</sup>, ens podríem preguntar si l'experiència del tacte ha de reposar també per principi en la seva reproductibilitat en vistes a poder garantir la seva validesa; o bé si la historicitat de l'experiència pot manifestar-se en l'esdeveniment sense que per això calgui que la seva confirmació passi per la repetició successiva d'esdeveniments que se succeeixen en més a o menys intervals i amb més o menys freqüència. Tanmateix, val a dir que això no treu el fet que considerem fonamental la qüestió del sentit de passat i de temps en relació al tacte i a l'experiència de tacte. De fet, entenem que l'experiència que hom fa transforma el conjunt del saber que un té i que d'aquesta manera no és possible fer dues vegades una mateixa experiència per bé que com ja hem vist l'experiència necessita de la contínua confirmació per a poder existir; tot i que paradoxalment ja no se la pugui fer novament. Per Gadamer<sup>423</sup>, haver fet una experiència significa posseir-la, per la qual cosa allò que abans era inesperat, ara es pot preveure encara que sigui d'una altra manera donat que

---

<sup>422</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 421.

<sup>423</sup> *Ibid.*, p. 429.



una mateixa cosa no es pot convertir per una persona en una nova experiència. Així, tant sols un nou fet inesperat pot proporcionar una nova experiència a qui ja té experiència, i aquest és precisament el lloc del tacte, perquè el tacte es dóna sempre en situacions imprevisibles. Aquest ha guanyat un nou horitzó possibilitant convertir esdeveniments en experiències pel fet de prendre consciència de l'experiència viscuda. D'aquesta manera, podem dir que el saber-se és el patró sobre el qual es construeix l'experiència. D'altra banda, l'experimentat és aquell que s'ha fet el que és a través d'experiències i que alhora està obert a noves experiències; l'experimentat no és doncs el que ho sap tot i que ho sap més i millor que ningú, sinó aquell que és "més radicalment no dogmàtic", el que té un saber no concloent, perquè precisament pel fet d'haver fet tantes experiències i haver après d'elles, està especialment capacitat per a tornar a fer experiències i a aprendre de les mateixes. Aquest nou concepte d'experiència requereix una adquisició contínua, mai finalitzada, allunyada de l'experiència com a font d'ensenyament sobre un o altre aspecte. L'experiència de la que aquí estem parlant pren una qualitat diferent i nova, que resulta impossible d'estalviar a ningú; l'experiència és doncs intransferible, cal haver-la viscut per posseir-la, i aprenem des de la percepció dels límits i de les barreres de l'ésser humà, convertint-se en quelcom que forma part de l'essència històrica de la persona. D'aquesta manera, l'autèntica experiència és aquella en la que la persona es fa plenament conscient de la seva finitud. En aquest sentit, Gadamer afegeix:

*“ La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia ”*<sup>424</sup>.

L'experiència del tacte pedagògic és, per tant, una experiència hermenèutica que té relació amb la tradició des de la qual s'hi accedeix, i amb el llenguatge que és propi del *tu* que parla per sí mateix però alhora en relació a d'altres. I en la mesura que aquest *altre*, que aquest *tu* és una persona, l'experiència és una experiència ètica en relació al fenomen del tacte. En aquest sentit, podem dir que la manera d'experienciar i de comprendre el *tu* en el tacte consisteix en què aquest *tu* sigui reconegut com a persona

---

<sup>424</sup> *Ibid.*, p. 433.

des de la dialèctica reflexiva i no immediata de la relació; és a dir, que en aquesta comprensió i experiència hi ha una anticipació reflexiva des de la posició de l'altre i en tensió constant per al reconeixement recíproc i mutu entre el *jo* i el *tu*. Aquesta dialèctica de reciprocitat que domina qualsevol relació i, per tant, qualsevol relació educativa amb tacte, resta amagada a la consciència de la persona. El fet que resti amagada a la consciència de l'altre fa que se li legítimi la seva pretensió. Gadamer considera que la pretensió de comprendre l'altre anticipant-se-li, compleix la funció de mantenir la distància de pretensió de l'altre, fenomen que segons el filòsof alemany és prou conegut en la relació educativa per bé que es cerqui allò que és històricament únic tot defugint de la cerca de generalitat i, que en la comprensió del tu el personalitzi. D'aquesta manera, tal i com s'il·lustra en el fragment que transcriu a continuació, segueix en la seva formulació la idea de la ineludible reciprocitat dels prejudicis i de la relació "jo-tu".

*“ El que se cree seguro en su falta de prejuicios porque se apoya en la objetividad de su procedimiento y niega su propio condicionamiento histórico, experimenta el poder de los prejuicios que le dominan incontroladamente como una vis a tergo. El que no quiere hacerse cargo de los juicios que le dominan acaba considerando erróneamente lo que se muestra bajo ellos. Es como en la relación entre el yo y el tú: el que se sale reflexivamente de la reciprocidad de esta relación la altera y destruye su vinculatividad moral. De la misma manera el que se sale reflexivamente de la relación vital con la tradición destruye el verdadero sentido de ésta ”.*<sup>425</sup>

Quan parlem d'una acció amb tacte entre dues persones en una relació educativa, majoritàriament doncs mestre i infant, el que és realment important és el fet d'experimentar l'altre, el tu, realment com un tu; experimentar doncs l'infant com a aquell infant, i això vol dir d'una banda no passar per alt la seva pretensió i de l'altra, deixar-se parlar per ell. Per a donar lloc i possibilitat a aquesta mena d'acció i de comportament, cal obertura, cal estar obert, cal que el mestre estigui obert. De tota manera, aquesta obertura del mestre tant sols es donarà per a aquell pel qual el mestre es vulgui deixar parlar, o, tal i com diu Gadamer: qui es fa dir quelcom, està fonamentalment obert. Aquesta obertura ha de ser recíproca per poder parlar de

---

<sup>425</sup> *Ibid.*, p. 437.

d'autèntic vincle humà, i això significa obertura en el pertànyer-se, comprendre's i escoltar-se. En aquests termes l'autor de *Veritat i Mètode* especifica que l'obertura vers l'altre implica reconèixer que haig d'estar disposat a deixar valer en mi mateix quelcom contra meu, encara que no hi hagi ningú altre que ho faci valer en contra meu; aquesta és doncs la clau de l'experiència hermenèutica que deixa valer en les pròpies pretensions la tradició considerant que té alguna cosa a dir. En aquest sentit, l'experiència hermenèutica s'acompleix en l'obertura a l'experiència que caracteritza l'home experimentat front del dogmàtic, i no en la certesa metodològica sobre la mateixa consciència.

Per cloure aquesta part també fóra interessant preguntar-se i distingir l'experiència del tacte entre qui actua amb tacte i de qui identifica una acció amb tacte realitzada per algú altre. Estaríem doncs, parlant d'experiències de diferent naturalesa tot i que llaçades entre elles, ambdues experiències del tacte. De la mateixa manera ens podem preguntar si per ser un home de tacte, si per ser un *phrónemos* aristotèlic cal prèviament haver reconegut en altres accions que identificaríem com a accions amb tacte. Aquesta qüestió resultaria fonamental en el plantejament educatiu del tacte pedagògic.

#### **4.4. El tacte com a diàleg**

Partim de la idea que parlar de diàleg no és tant sols parlar de la manera en què podem expressar un discurs, sinó la manera que li és pròpia, com una conversa, un discórrer, preguntar i respondre entre les persones que mantenen un interès comú en una determinada temàtica. Ja els mateixos Plató i Sòcrates decideixen posar la conversa en el centre de la seva activitat donant així al diàleg una superioritat dins de les diferents formes literàries i també pedagògiques. De la mateixa manera, en la conferència que formà part del cicle *La educación en crisis – una oportunidad para el futuro*<sup>426</sup>, el

---

<sup>426</sup> GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000. Aquesta conferència fou pronunciada el maig de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium d'Eppenheim donant pas a una mena de balanç dels seus propis objectius educatius i parlant de les experiències personals il·lustrades amb exemples. Gadamer exposa algunes idees sobre el procés educatiu a la família, l'escola i la universitat; idees que giren al voltant de temes com la capacitat de parlar, les possibilitat d'influència dels educadors, el paper dels mitjans en la cultura de la comunicació o bé la importància dels programes d'estudi, entre d'altres.

mateix Gadamer posa l'èmfasi en la importància de la conversa en educació tot realitzant afirmació següent:

*“creo que sólo se puede aprender a través de la conversación”.*

En el mateix camp del significat, també ens trobem que el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans IEC<sup>427</sup>, defineix el diàleg de la manera següent:

1 m. [LC] Conversa entre dues o més persones.

2 m. [FLL] [FS] Obra literària en forma de conversació caracteritzada per l'intercanvi d'idees sovint contraposades.

3 m. [JE] Conversa entre els personatges d'una obra teatral, d'un film, etc.

4 m. [MU] Part d'una composició musical en què dos instruments, dues veus, es responen l'un a l'altre.

5 m. [IN] Comunicació bidireccional entre dos equips informàtics.

I que el Gran Diccionari de la Llengua Catalana<sup>428</sup> defineix el diàleg com a forma discursiva caracteritzada per l'intercanvi d'idees —si no és en casos de simple exposició o conversa— i personalitzades generalment en dos subjectes. Com a composició literària, en prosa o en vers, l'alternança de les intervencions hi afavoreix l'amenitat i el contrast. Hom l'empra amb finalitat expositiva o amb efectes purament literaris. En escrits filosòfics i religiosos, el diàleg és utilitzat per tal d'arribar a un enriquiment mutu i, si és possible, a una nova i més ampla comprensió del tema en qüestió, que sintetitzi les posicions anteriors. Per la seva mateixa forma, el diàleg estableix una comunicació interpersonal i un reconeixement de l'altre que són possibilitats, tot i les diferències dels dialogants, per un fons comú de coincidència i per una mútua actitud d'obertura i comprensió, i, alhora, reflecteix el moviment mateix del coneixement en entrar en relació amb el que és desconegut per a contrastar-ho, fer-ho propi i comunicar-ho. Al seu torn, R. Panikkar formula la idea de diàleg lligada a la condició d'humanitat de la següent manera: *“ el diálogo se produce entre personas y no entre ideas y menos aún*

---

<sup>427</sup> Institut d'Estudis Catalans IEC, *Diccionari de la Llengua Catalana*, segona edició, 2007.

<sup>428</sup> Enciclopèdia Catalana, *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*.

*entre màquines que se contestan*”<sup>429</sup>. Així, en el diàleg, l’altre em resulta fonamental en la seva totalitat i globalitat d’èsser humà.

D'altra banda, la relació entre diàleg i dialèctica<sup>430</sup> explica que Sòcrates i, sobretot, Plató se servissin d'aquesta forma d'expressió per a exposar llur pensament. És sabut que com a categoria filosòfica i objecte d'estudi per part de la filosofia, el diàleg ha estat també tractat per existencialistes com Karl Jaspers i Gabriel Marcel, entre d'altres i, sobretot, per Martin Buber, tot i que no és objecte d'aquest treball aprofundir en aquest aspecte. Igualment, en el terreny religiós, actualment ha anat adquirint un paper fonamental, àdhuc entre els catòlics, com a categoria ecumènica. Per tot això, podem dir que tot diàleg, des de la concepció del *diàleg “jo-tu”*<sup>431</sup> de Martin Buber implica tolerància amb l’altre, obertura, reciprocitat i compromís personal amb l’altre entès com a realitat dialògica autènticament humana i, fins i tot, el diàleg, en la visió d’Emmanuel Levinas es concep com a responsabilitat vers l’altre i renúncia d’un mateix en favor de l’altre posant de relleu i sense restriccions els drets de l’altre. Veiem però, que en Gadamer, el diàleg pren encara un sentit més ampli que en Buber i Levinas, atès que l’accepció gadameriana va més enllà de la simple trobada entre dues persones que intercanvien les seves idees i experiències i dóna entrada al terreny de la pregunta – resposta i de la crida – escolta, tots ells elements units en els àmbits de la formació.

Per Gadamer, entendre és aplicar un sentit a la nostra situació i a la nostra interrogació, i l’entendre és una condició per al diàleg. Entendre i aplicar coincideixen i és per això

---

<sup>429</sup> PANIKKAR, R., *El diàlogo indispensable*, Barcelona, Península, 2003, p.54.

<sup>430</sup> En la segona edició del *Diccionari de la Llengua Catalana* de l’Institut d’Estudis Catalans IEC, 2007, es defineix *dialèctic -a* de la manera següent:

1 / adj. [LC] [FS] Relatiu o pertanyent a la dialèctica.

1 2 adj. [FS] Que intenta d’establir i mantenir alhora aspectes oposats. Pensament dialèctic.

1 3 adj. [LC] [FS] Que procedeix per raonament. Procediments dialèctics.

2 / f. [FS] Art de discutir.

2 2 f. [FS] Lògica clàssica.

3 m. i f. [LC] [FS] [PR] Expert en la dialèctica, que professa la dialèctica.

4 / f. [FS] Procés de comprensió de la realitat mitjançant la contraposició i la síntesi de contraris.

4 2 f. [FS] Concepció segons la qual la realitat mateixa és el resultat de la contraposició i la síntesi de contraris.

<sup>431</sup> El diàleg “jo-tu” o la relació “jo-tu” que estableix Martin Buber com a diàleg distingeix entre les relacions directes o mútues en les que cada persona confirma en l’altre el seu màxim valor, com a valor únic, i les relacions entre el “jo-ell” com a relacions indirectes i minoritàries en les que cada persona coneix i utilitza els altres però sense veure’ls i reconèixer-los el seu valor propi en ells mateixos. En aquest darrer cas, en el lloc del diàleg se situa el monòleg. Per a un millor aprofundiment, veure BUBER, M., *Yo y Tú*, Buenos Aires, Buena Unión, 1967.

que l'entendre té resultats molt diferents en diferents èpoques i diferents individus. Segons l'autor, la "veritat" entesa com a desvetllament de sentit i obertura de les coses tant sols es pot produir en el curs de l'aplicació dins de la transmissió històrica. Gadamer ens parla d'una veritat amb temporalitat i historicitat. L'hermenèutica sempre és plural en els seus discursos perquè el sentit només és un, però va canviant, està inscrit en el temps. Per Gadamer, entendre sempre és la continuació d'un diàleg que ja havia estat iniciat abans de nosaltres, i és per aquest motiu que el diàleg és el més gran principi de la filosofia hermenèutica. Tot entendre demana entendre's a un mateix i està motivat per la interrogació que determina d'antuvi les perspectives de l'entendre. Per tant, l'entendre es desenvolupa com a realització històrico-transmissora de la dialèctica de pregunta resposta que comporta el diàleg. Per Gadamer, entendre és relació i és diàleg. D'aquí la dimensió ètica de l'hermenèutica de Gadamer que centra la seva preocupació en el diàleg que és comunicació amb l'altre, de la mateixa manera que ho és el tacte en la relació educativa entre el mestre i l'infant o la persona que té al seu càrrec. I si el qüestionament no està motivat – positivisme –, no afecta a ningú; i si no afecta a ningú, no té interès científic. Així doncs, l'entendre és relació, és diàleg com a dialèctica de pregunta i resposta. Arribats a aquest punt, l'hermenèutica vol recordar que una proposició mai no es pot separar del seu context motivacional, del diàleg en què està integrada i des de la que adquireix sentit.

*A Veritat i Mètode*, Gadamer defineix la conversa com un "... proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice"<sup>432</sup>. Del que es tracta, segons el filòsof alemany, és de recollir el dret objectiu de la seva opinió; i és a partir d'aquí que les dues persones es podran posar d'acord en la cosa mateixa. Les característiques que afecten aquesta situació de posar-se d'acord amb l'altre en un diàleg prenen un gir hermenèutic en la conversa educativa en la que la comprensió de l'altre i del seu punt de mira resulten decisives. De tota manera, això no proporciona per sí sol ni l'acord ni l'èxit en la interpretació. El fet de posar-se d'acord en una conversa implica que els interlocutors estiguin disposats a posar-se d'acord. En aquest supòsit, es pot arribar mica en mica a una transferència recíproca,

---

<sup>432</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 463.

difícil de percebre i no arbitrària dels punts de mira i que va més enllà de la mútua adaptació. En aquest sentit, el text – el tacte - en el seu context, tant sols pot arribar a parlar a través de l'altra part, de l'interpret, que en l'acció educativa amb tacte serà alhora el *phrónemos*. I la conseqüència d'això, serà que la conversa hermenèutica haurà d'elaborar un llenguatge comú, el llenguatge del tacte, que serà necessari per a una autèntica comunicació que obri accions educatives amb tacte.

Considerant que “... *el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación*”<sup>433</sup>, entenem el tacte com a diàleg, també com a llenguatge interior, i el llenguatge del tacte com a diàleg interior sostenint que el llenguatge ens obre a la veritat, que l'experiència humana del món té caràcter lingüístic i tenint present que allò que s'expressa, també en el tacte, no és tot i que tota proposició té pressupòsits que no enuncia i que tant sols qui pensa en aquests pressupòsits pot apreciar la veritat d'una proposició. El que precisament és hermenèuticament rellevant del llenguatge del tacte és la dimensió del diàleg interior que va més enllà del que s'expressa. La universalitat de l'hermenèutica es basa en tenir sempre present aquesta paraula interior.

Parafrasejant R. Panikkar podem afirmar que “*Toda lengua es un modo de vivir, un modo de estar en el mundo, y refleja una completa visión de éste*”<sup>434</sup> entenent que el diàleg ha de partir del fet de compartir representacions i cosmovisions i que passen d'una a altra persona, canviant de sentit segons la particular manera d'entendre i concebre de cadascun dels dialogants. Alhora, el diàleg demana un cert distanciament per a l'acollida de la paraula de l'altre. De la mateixa manera, podem considerar el tacte com a diàleg que empra un llenguatge propi d'una determinada visió del món, d'una manera de viure i d'estar en ell. Resulta oportú recordar en aquests moments les paraules d'Aristòtil quan considera la prudència com “*un modo de ser racional verdadero y práctico respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*”<sup>435</sup>; i afegim que som no el que triem ser d'una vegada per totes, sinó el que triem fer a cada instant, reforçant en aquest sentit la importància que Aristòtil atorga al costum en relació a la

---

<sup>433</sup> *Ibid.*, p. 467.

<sup>434</sup> PANIKKAR, R., *El diálogo indispensable*, ed. cit., p. 53.

<sup>435</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., 1140b 3-5.

virtut<sup>436</sup>. Precisament és aquest espai humà el que es construeix mitjançant la conversa i el diàleg que es va trenant entre el llenguatge i la vida. Maturana afirma:

*“ Todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos ”<sup>437</sup>; i encara més, “ Puesto que todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones, y las conversaciones se producen en el fluir de nuestras interacciones, todo lo que hacemos en conversaciones modula el flujo de cambios estructurales y llegamos a ser en nuestro flujo estructural según sean las conversaciones en las cuales participamos ”.* Així, atendre a aquestes consideracions ens remet ineludiblement al paper educatiu del diàleg i del tacte com a diàleg. I de la mateixa manera, J. M<sup>a</sup>. Asensio<sup>438</sup> subratlla que en definitiva, el diàleg no deixa de ser un intent sempre conscient, i afegiríem voluntari, de promoure la profunditat i el sentit de les relacions humanes. D'aquesta manera, considera que la posició que prenguin i la perspectiva que adoptin els diferents agents educatius com la família, l'escola, els mestres i els educadors- entre d'altres- en relació a la idea de veritat, objectivitat i necessitat; en dependran les possibilitats que l'infant o el jove tindran per a la trobada on es faci possible un diàleg.

Entendre el tacte com a diàleg, potser millor dit, com a forma de diàleg significa doncs conversar des d'una determinada sensibilitat amb les situacions de tal manera que les puguem percebre en tot el seu abast així com donar-hi alguna resposta per la que no podem accedir des de cap mena de saber que es derivi de principis generals, encara que la resposta suposi no donar cap resposta, cosa que en ella mateixa ja significa una resposta. Aquest diàleg ajuda a mantenir alhora la proximitat i la distància suficient, d'una banda per evitar el xoc que no permetria el diàleg i de l'altra evitar l'apropament excessiu que desdibuixaria l'altre. En aquest sentit el tacte com a diàleg suposa també

---

<sup>436</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, Traducció i notes per Julio Pallí Bonet. Introducció de T. Martínez Manzano, Barcelona, Biblioteca Clásica Gredos, 2007, II, 1.

<sup>437</sup> MATORANA, H., *Transformación en la convivencia*, Chile, J. C. Sáez editor, 2004, p. 47.

<sup>438</sup> ASENSIO, J. M<sup>a</sup>., *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004.



una determinada manera de ser i de conèixer a partir de l'obertura a l'altre, pensant la formació per a un nou *espai humà*<sup>439</sup>.

#### **4.5. L'home de tacte contraposat a l'expert, o els límits de l'expert en relació al tacte**

El que designem com a expert – del llatí *expertus* – és aquell que està versat en la coneixença d'alguna cosa per la pràctica, no significant merament alguna persona que ha tingut experiències o bé que ha experimentat o que ha assajat. En l'expert la coneixença i la pràctica són dos elements fonamentals que el constitueixen, tanmateix es troba en una posició intermèdia entre el que Gadamer denomina la cultura científica i la pràctica de la vida, no essent pròpiament ni l'un ni l'altre. Probablement un dels seus límits se situï en aquest punt intermedi. Així, l'expert ocupa el lloc de qui és consultat, no estant però a les seves mans ni la presa de decisió, ni l'acció que es derivaria de la decisió presa. Contràriament al que succeeix amb el tacte en què l'acció és condició indispensable per a la seva existència, per la qual cosa l'home de tacte, el *phrónemos* d'Aristòtil, no es pot mai desdir ni de la presa de decisions immediata i única per la situació, ni de l'acció o el comportament que demana ineludiblement la resposta a la crida que l'ha generat, malgrat la resposta pugui ser el fet de no donar cap mena de resposta. De tota manera l'expert està desenvolupant un important paper, i cada cop de manera més creixent, en la vida social, política i també educativa, malgrat en la majoria de situacions estigui classificat per sota d'aquells que adopten les decisions. Aquesta creixent importància del paper que desenvolupa l'expert a la nostra societat és, segons Gadamer, “*un grave síntoma de la creciente ignorancia de quien adopta las decisiones*”<sup>440</sup>. Així, sovint l'expert es veu obligat a prendre la darrera paraula quan ni l'investigador mai no sap res com a darrera paraula. I segons el filòsof alemany, les

---

<sup>439</sup> Empro l'expressió “...*para un nuevo espacio humano*” del títol de l'obra de H. Bouché per donar èmfasi a la idea que l'educació i la formació en definitiva són un aprenentatge en el context i que aquest context és canviant, per la qual cosa caldrà considerar constantment les implicacions referents a les finalitats, el sentit, l'estructura, els criteris, l'ètica, els valors, ... cosa que incumbeix també plenament la filosofia i l'antropologia de l'educació. BOUCHÉ, H., *Educación para un nuevo espacio humano*, Dykinson, 2004.

<sup>440</sup> GADAMER H.-G. *La herencia de Europa*, ed. cit., p. 129.

qüestions que avui en dia voldríem fer a la ciència són tan essencials que ens veiem “obligats” a fer de cada científic un expert, una persona que amb la superioritat dels seus coneixements i la superioritat de la seva experiència ens doni autèntiques i vertaderes instruccions per a l’acció<sup>441</sup>. Tanmateix, la pretensió de totes les persones, en general, és sempre la de saber el millor possible per poder prendre la decisió encertada i adequada.

Així, tal i com ja hem descrit de manera extensa amb anterioritat en aquest treball, Gadamer conclou que allò que governa les nostres accions és la relació entre la racionalitat pràctica i la conveniència dels mitjans que triem en el moment i durant l’acció en l’elecció del fi. Tots ells aspectes d’inseparable unitat i de decisiva importància en l’educació. Es tracta, doncs, de referir-se altre cop a la *phrónesis* aristotèlica a la qual hem dedicat una extensa part d’aquest treball.

En general, el mestre, en la seva activitat quotidiana pretén sempre prendre la decisió més encertada davant de cada situació concreta, en la que es troba que ha de donar resposta immediata. Aquesta elecció que ha de fer el mestre és constant; el mestre ha d’elegir constantment, i si finalment encerta en el que està bé, o senzillament en el que és millor donada la situació, o bé l’elecció va adreçada al que és “menys pitjor”; es tracta sempre d’un risc que ha de córrer pel sol fet de trobar-se en la situació d’haver de prendre una decisió que mai no respon ni equival a una decisió presa amb anterioritat i en d’altres circumstàncies. De la mateixa manera, com més institucionalitzada i més construïda està la competència en forma de resposta i de decisió, més s’amaguen els límits de la necessitat de prendre una decisió pròpia, cosa que s’escapa tant a l’expert com al professional. Així, les decisions que pren el mestre en la seva acció educativa les ha d’assumir sense tenir la necessitat d’encarregar-ne la decisió, la cura o la responsabilitat a cap expert; això és, assumint el risc que comporta la decisió de l’acció realitzada. D’aquesta manera, el *phrónemos*, l’home de tacte no és un expert en tacte, no es correspon amb el professional especialitzat i competent en matèria de tacte. Aquesta situació d’expert faria esvaïr el dubte de la seva decisió, la qual cosa seria contrària a l’acció ètica, al que significa ser ètic. A més a més, convé tornar a considerar que la consciència hermenèutica del *phrónemos* es consuma en l’experiència que caracteritza

---

<sup>441</sup> *Ibid.*, p. 131.

l'home experimentat front l'home dogmàtic, però mai no es podria consumir en cap certesa metodològica. Així doncs, el tacte s'alimenta dels límits de l'expert i de les incerteses en l'elecció de la resposta que donen l'oportunitat de repensar i de pensar que potser l'elecció i la resposta donada no ha estat la millor de les possibles o bé senzillament que no ha estat una bona resposta.

#### **4.6. Recapitulació de les aportacions de Gadamer en relació al tacte pedagògic**

En aquest apartat em proposo realitzar una mirada focalitzada en les idees més importants que he presentat de Gadamer relacionades amb la noció de tacte a partir, sobretot, de la lectura de la seva obra *Veritat i Mètode* amb l'objectiu de recapitular les aportacions més significatives que estan relacionades amb la idea del tacte que ens ocupa en aquest treball. Al llarg d'aquest apartat hem intentat anar responent de manera transversal a les qüestions relacionades amb el tacte, qüestions a les que Gadamer es refereix, centrant-se primerament en la noció de tacte per, des d'aquí, poder dilucidar la manera com arribar a aquest tacte i així poder acabar preguntant-se si la resposta a la qüestió sobre el *com* la podem trobar o no en el mètode o bé si la resposta es troba més aviat en la mateixa "*veritat del tacte*".

Les aportacions que realitza Gadamer en relació al tacte i al tacte pedagògic es poden sintetitzar a partir de les idees que presento a continuació:

- Per Gadamer, les condicions més importants que afecten les ciències de l'esperit són: el tacte, la memòria i l'autoritat. Això situa el tacte en una posició preeminent en les ciències humanes i, pel context que ens ocupa, per l'àmbit de l'educació i la formació.
  
- El filòsof alemany es planteja tres qüestions en relació al tacte:
  - La seva naturalesa.
  - Com s'assoleix.

- Si el científic de les ciències de l'esperit està més en el tacte, en la seva naturalesa, que en el mètode, en el com s'assoleix.
- Hi ha tres elements fonamentals en el tacte, que són:
  - Sensibilitat.
  - Percepció.
  - Acció, expressada com a comportament.
- En el tacte hi ha dos aspectes que donen explicació a la seva naturalesa.
  - En primer lloc el tacte ens remet a “una manera de ser i una manera d'estar humana i sensible” que té la facultat i la disposició de percebre i de conèixer des d'un espai diferent al de l'enteniment i que li permet captar estímuls, emocions, afectes, idees i representacions del que succeeix i dels contextos on succeeix, que fan que la persona percebi el món i els que l'envolten i hi interactuï d'una forma molt determinada i diversificada segons el seu propi enfocament, les seves expectatives, els propis conceptes previs, la seva formació, la seva memòria, la seva història, la seva experiència, els aprenentatges que ha realitzat, les formes de percepció que ha emprat i els factors socials i culturals en els que està immers.
  - En segon lloc, aquesta manera de ser i de percebre sensiblement la realitat humana implica indefectiblement, quan parlem de tacte, “donar una resposta” a la situació que es presenta amb una acció qualitativa, però tenint present que la situació a la qual donem resposta es caracteritza per ser una situació sobre la qual no hi ha cap saber derivat de principis generals, per la qual cosa, la resposta no pot estar mai prèviament programada, dibuixada, pensada o prevista. Des d'aquesta posició, podem dir que les situacions que demanen resposta amb tacte ens agafen sempre de sorpresa.
- El tacte es pot afavorir a través de:
  - Procés de desenvolupament.
  - Procés de creixement.

- Educació humanista.
- Distingeix dos tipus de tacte:
  - Tacte en l'estudi: situacions de lectura, d'interpretació de textos. Demana activitat reflexiva.
  - Tacte en la interacció humana: situacions on hi ha un altre present que demana de la situació. Demana una acció immediata i "improvisada".
- En l'exercici d'aquest tacte - que en el nostre cas pertany a un tacte en la interacció humana, pel fet que es tracta del moment de realitzar una acció sobre la marxa en resposta a una crida, més que no pas un tacte en l'estudi referit en el fet de llegir o escriure reflexivament –, calen dos aspectes que Gadamer subratlla com a fonamentals:
  - Cal una dotació psicològica que estigui disposada i sigui favorable al coneixement espiritual-científic
  - Cal la formació del sentit i de la consciència en dos àmbits que són l'estètic i l'històric. Entenent que la formació – *Bildung* -és la manera humana de donar forma – segons una cultura - a les disposicions i capacitats naturals de l'home com a generalitat i totalitat, i que suposa per la persona una ruptura amb l'immediat natural que el projecta a través de l'elecció vers la reconstrucció del que un ja porta dins.
- La formació de la consciència estètica en el tacte ha de possibilitar:
  - La distinció entre el que és bell i el que no ho és.
  - La distinció entre el que indica qualitat i el que suposa mediocritat en la relació educativa tenint present aspectes com:
    - El que és expressable i el que és inexpressable.
    - El que es decideix expressar i el que es decideix, per elecció, ometre per no xocar.
    - La idea de distància i proximitat que es troben en constant tensió en la relació entre les persones, en el nostre cas entre el mestre i l'alumne, i que sovint resulten decisives per al lligam que s'estableix.

- La formació de la consciència històrica en el tacte, com a conservació del que ha estat assolit, ens ha de permetre:
  - Distingir entre el que és possible i el que és impossible per poder fer una elecció ajustada i pertinent en relació a l'acció que realitzarem com a resposta.
  - Diferenciar el passat del present atenent i ajustant la mateixa resposta al context on s'ha de realitzar l'acció.
  
- Gadamer nega l'equivalència entre formació i acció. Formar no és tant sols: fer, proporcionar habilitats, estratègies, solucions puntuals.
  
- La formació m'haurà de permetre utilitzar les pròpies habilitats de manera positiva per tal de poder:
  - 1.- Distanciar-me del propi saber fer.
  - 2.- Prendre consciència del propi saber fer.
  - 3.- Repensar el propi saber fer.
  
- La formació, considerada d'aquesta manera, demana una formació sensible, formar la sensibilitat. A més a més, es veurà obligada a articular el llenguatge i els costums, la teoria i la pràctica, i la particularitat en favor de la generalitat.
  
- La formació de la sensibilitat, per Gadamer, se situa més en el "sentit" que no pas en el "fet".
  
- La formació és un procés de reconstrucció personal, interior i dinàmic, que està es contínua progressió i desenvolupament de la totalitat de l'ésser humà.
  
- Per Gadamer, el model de formació que demana el tacte és un model de formació de la sensibilitat, del veure, de l'estar atent, de l'observar i del posar-se

a l'abast de l'altre; és un model de *sentit*, encara més, un model de “*consciència d'ésser esdevingut*” que es planteja de manera constant i incisiva el concepte, el significat i les característiques que ha de tenir la formació; i no tant un model de *fet* com a procediment.

- El tacte gadamerià se sustenta en la sensibilitat.
- La formació del tacte gadamerià se sustenta en la formació de la sensibilitat
- Aquest model de formació de la sensibilitat, que Gadamer contraposa al model acadèmic – instructiu, i que s'inclou trenant-se *com* i *amb* els principis bàsics de l'humanisme, possibilitarà que la persona sigui capaç d'operar sempre en totes les direccions sense remetre's simplement a un nivell del procediments o de comportaments. Des d'aquesta perspectiva s'estableixen connexions necessàries entre el *sensus communis*, la capacitat de judici i el gust lligades a la formació de la sensibilitat com a base de la formació pel tacte, considerant que un dels trets que tenen en comú i que els caracteritza és que cap d'ells no es pot ensenyar en el sentit tradicional del terme. No es poden imitar, no es poden demostrar, no es poden argumentar per barems universals; no disposen doncs d'un principi que presideixi la seva aplicació, per la qual cosa, per poder-lo copsar cal haver-se apropiat d'ell prèviament. El sentit que funda la comunitat - sentit comú –, entès com a sentit del que és just i del bé comú comunitari és un saber pràctic de contingut ètic –*phrónesis*- que és utòpic, no dogmàtic i que parla d'una manera de fer que es concreta en la vida educativa a través del tacte. De la mateixa manera, el que sap enfocar – des del que és correcte, just i sa - les situacions i els esdeveniments té capacitat de judici; i l'home de tacte, per a ser-ne considerat necessita d'aquesta capacitat per poder donar una resposta adequada a la crida de l'altre. Nogensmenys, aquell que es mostra discret i sap conèixer i estar en el seu just punt mantenint la distància amb llibertat, la mesura en el context, i elegint amb superioritat i consciència, és un home de gust; un home de sensibilitat que ha s'ha format i desenvolupa una determinada manera de conèixer els fets, les situacions i les persones que li permetran donar una resposta educativa amb tacte.

- El tacte, segons Gadamer, resta fora de la ciència i del mètode.
- El tacte, segons Gadamer, parteix de l'experiència d'interpretació i de la interpretació de l'experiència.
- En relació a l'experiència hermenèutica del tacte podem dir que el fet de saber-se, de percebre els propis límits i els dels altres i de les situacions i dels contextos, la comprensió de l'altre i la intransferibilitat, fan del tacte una experiència que, alhora, per tot el que hem desenvolupat en els fragments anteriors, vol fer comprensible un sentit- qüestió fonamental de l'hermenèutica- que es farà possible a través de la conversa i del diàleg com a mútua actitud d'obertura i comprensió vers les situacions, els contextos, els fets i les persones en el que és històric i estètic.
- El tacte és un diàleg que es desenvolupa a través d'un llenguatge propi, el llenguatge del tacte que parteix d'una determinada sensibilitat.
- Qui té tacte ha de ser el més radicalment no dogmàtic.
- Aquesta idea de diàleg es veu en Gadamer superada per l'àmbit de la formació a la qual al·ludeix fent referència al valor de la “pregunta-resposta” i la “crida-resposta” com a elements fonamentals per al diàleg i que van més enllà del mer intercanvi d'idees i d'experiències. És des d'aquest diàleg que parteix d'una mirada concreta vers el sentit, que el *phrónemos* pren les decisions que li demana la situació educativa en la que està immers; decisions que, per la naturalesa de la situació, seran úniques, irrepetibles, imprevisibles, immediates i situades dins del mateix context. I la presa de decisions el porta a l'acció, una acció ètica que pel mateix fet de ser-ho el fa dubtar amb la incertesa que li comporta el fet de no estar especialitzat ni institucionalitzat.



- El *phrónemos*, l'home de tacte, el mestre que actua amb tacte, no és doncs un expert, ans un caminant en diàleg gadamerià constant amb ell mateix i amb les situacions i contextos en els que es troba immers, que va realitzant una experiència hermenèutica de formació amb i des dels principis bàsics de l'humanisme acceptant que no hi ha mètode per al tacte sota el qual aixoplugar-se, però que s'hi pot arribar amb un horitzó de sentit.

## 5.- EPÍLEG DE LA SEGONA PART

---

---

L'epíleg d'aquesta segona part de la tesi parteix del recull de les recapitulacions en relació a les aportacions que Johann Friedrich Herbart, Jakob Muth i Hans-Georg Gadamer, a través dels textos treballats, han anat fent evidents i explicitant en les respectives obres. Pretenem, doncs, finalitzar aquesta part de la recerca, enllaçant alguns aspectes referents a les tres recapitulacions realitzades corresponents a cada apartat, i trobant les connexions que es deriven de l'aprofundiment dels textos en què els tres autors presenten la idea de *tacte* i de *tacte pedagògic*.

Les principals aportacions que apropen als tres autors en relació a la naturalesa i el significat del tacte pedagògic, i en les que conflueixen Herbart, Muth i Gadamer, es poden concretar de la següent manera:

- L'educació, la pedagogia i la formació depenen implícitament de l'ètica i esdevenen una relació de diàleg entre les persones – no entre les idees –, i aquest és el punt de partida de la dimensió ètica de l'educació. Herbart no empra explícitament la idea d'*ètica*, tanmateix introdueix elements de la relació pedagògica.
- Resulta imprescindible plantejar-se la naturalesa del tacte pedagògic prèviament a considerar les seves possibilitats en el terreny de la formació. Els tres autors parteixen de la necessitat d'aprofundir sobre el significat i la naturalesa del tacte per, després, preocupar-se per la seva formació.
- El tacte s'adquireix en la *praxis*, per un determinat tipus d'acció.
- El tacte és una experiència, però no tota experiència porta al tacte.
- El tacte és, en ell mateix, acció.
- El tacte pedagògic és una determinada sensibilitat que entra en el terreny de l'acció educativa.

- El tacte pedagògic és, en ell mateix, acció pedagògica des d'una determinada orientació.
- Destaca la necessitat del referent per una possible “apropiació” del tacte, que al seu torn mai ningú no es podrà apropiari ni de manera permanent ni temporal pel fet que cal mostrar-lo en cada situació que al seu torn és única, irrepetible i que es presenta per sorpresa.
- La persona que actua amb tacte es caracteritza ser sensible a la realitat de l'altre.
- Quan l'acció educativa que es desenvolupa principalment per assolir unes finalitats determinades, aleshores dificulta la possibilitat del tacte pedagògic.
- Els tres autors contemplan la “improvisació” com una de les característiques pròpies de l'educació i de la formació.
- Els espais i els temps no planificats obren possibilitats al tacte en la relació educativa i formativa.
- La interiorització de la ciència o de determinats aspectes que s'aixopluguen sota la ciència com procediments, habilitats, competències,... són importants en l'aprenentatge del tacte.
- La pregunta pel sentit, en l'àmbit de l'educació i del tacte, preval per sobre de les altres qüestions que es puguin plantejar.
- El tacte és qualitatiu, actua des de la sensibilitat i va a directament a l'interior de l'altre.
- El tacte, així com tot allò que en educació resulta important, demana temps.
- El tacte transforma la persona.
- El tacte demana, també de l'educador, una formació contínua, una transformació contínua i dinàmica.
- El creixent interès per planificació de l'acció educativa ha deixat al marge la importància del tacte pedagògic en la relació mestre-alumne.
- El tacte no es pot mesurar. En el supòsit que es pogués i es volgués mesurar, caldria posseir-lo. I el sol fet de pensar-se “posseïdor de tacte” seria indicatiu que no es té, la qual cosa en determina la impossibilitat de mesurar-lo.
- El tacte està relacionat amb “una manera de ser” i de “fer-se” en les que la naturalesa i la formació hi estan implicats.
- El tacte i la formació del tacte apel·la a “l'entendre interior” i sensible que comporta ineludiblement un procés de transformació personal.

- El tacte no es pot sotmetre ni a la teoria, ni a la planificació ni a la voluntat; davant d'aquestes premisses, el tacte desapareix.
- El tacte no és contrari a la teoria, fins i tot podem afirmar que determinats aspectes de la teoria són necessaris pel tacte, però la teoria no porta al tacte.
- La veritat del tacte és una veritat “no científica”, no verificable, no demostrable, no repetible, única. La veritat del tacte parteix de l'experiència.

---

---

**TERCERA PART**

**EL TACTE PEDAGÒGIC A MAX VAN MANEN:  
HISTÒRIA D'UNA HERÈNCIA**

---

---



---

---

## TERCERA PART

### EL TACTE PEDAGÒGIC A MAX VAN MANEN: HISTÒRIA D'UNA HERÈNCIA

---

---

#### 1.- PRESENTACIÓ

---

---

En aquesta part de la recerca em proposo redibuixar les aportacions referents a la idea de *tacte* del pedagog holandès Max van Manen a partir de les obres i dels textos, relacionats amb el tacte pedagògic, que l'autor ha publicat. També s'inclouen aportacions a partir d'altres lectures realitzades sobre l'autor i que ell mateix m'ha fet arribar a partir d'intercanvis virtuals que han tingut lloc de manera esporàdica al llarg d'aquesta recerca, i als que l'autor ha tingut l'amabilitat de donar-hi resposta. A més a més de les obres i documents de l'autor, les aportacions del mateix també es redibuixen a la llum de l'herència rebuda dels autors – Aristòtil, Herbart, Muth, Gadamer - i textos que han estat aprofundits al llarg d'aquest estudi i que mostren un fil conductor de relacions existents entre les idees i aportacions d'aquests filòsofs i pensadors, així com la influència que aquests han tingut en la construcció contemporània de la idea de *tacte pedagògic* reencunyada i contemporaneitzada per Max van Manen com a referent actual de la pedagogia del tacte i del tacte pedagògic.

Inicio doncs la tercera part d'aquest treball presentant la idea contemporània de tacte en el context educatiu que el pedagog holandès Max van Manen ha transmès per després anar presentant consecutivament la idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva aristotèlica, herbartiana, des de la perspectiva de Muth i gadameriana per acabar concretant les aportacions de Van Manen des d'aquesta l'herència.

No es tracta doncs de realitzar un recull ni una síntesi del tecte pedagògic segons Van Manen, ans una interpretació de les seves aportacions sobre el tema i a la llum dels seus antecessors.

Així, en aquesta tercera part de la tesi, em proposo:

- Definir la idea de *pedagogia* que concep Max van Manen i que proposa com a base per a la construcció de la idea de *tacte pedagògic*.
- Veure el lloc que ocupen la teoria i la pràctica en la construcció del coneixement pedagògic de Van Manen i que resulta necessari per a possibilitar el tacte en contextos educatius.
- Determinar la naturalesa i característiques que Van Manen atorga al tacte en l'acció educativa.
- Copsar com el pedagog holandès situa el mestre en el centre de l'acció educativa on es manifesta el tacte pedagògic.
- Definir l'herència explícita i implícita de les idees de Van Manen a partir de la influència d'autors i pensadors com Aristòtil, Herbart, Muth i Gadamer.
- Veure la relació i influència implícita del pensament aristotèlic que està en la base de l'actual concepció de tacte pedagògic que declara Max van Manen.
- Determinar les aportacions que fa Max van Manen front les ja realitzades per autors que el van precedir en el treball teòric de la noció de *tacte pedagògic*.
- Analitzar les possibilitats de formació del tacte pedagògic que apunta Max van Manen des de la seva obra escrita.



## 2.- LA IDEA DE *TACTE* I EL SIGNIFICAT DEL QUE ÉS PEDAGÒGIC PER CONSTRUIR LA IDEA DE *TACTE PEDAGÒGIC* DE MAX VAN MANEN. REFERENTS GENÈRICS

---

---

Fent un breu recorregut per diversos diccionaris<sup>442</sup> per tal de definir la paraula *tacte*, ens podem adonar que ens trobem davant d'un terme polisèmic que contempla diferents significats. La cerca etimològica de Joan Coromines ens porta a veure que prové del terme llatí *tactus* i que en català es trigà a usar-lo en la llengua viva, i més encara a ser adaptat del tot a formes catalanes. En els textos catalans el trobem primer usat en forma llatina a l'obra *Blanquerna* de Ramon Llull:

*“esforçats-vos en virtut, com major la avets en entendre que ulls corporals en veer, ni-l gustus en gusta, ni-l tactus en tocar: cor en moltes coses les veets errar...”*<sup>443</sup>.

El mateix Coromines apunta que, cap al s. XVI, també s'introdueix el terme relacionant-lo amb el “sentiment de tocar”. En relació a la fisiologia animal, el terme es refereix al sentit pel qual són apreciades les qualitats palpables dels objectes, l'òrgan del qual és la pell, especialment la de les mans; així com l'exercici que es fa d'aquest sentit. En referència a la diagnosi, trobem que el *tacte* és una exploració, per palpació amb un o més dits, de l'interior d'una cavitat i que quan diem que una cosa té bon *tacte* ens referim a que és suau al *tacte*. D'altra banda, el sentit figurat del terme el defineix com l'art de parlar i d'obrar segons l'oportunitat, les circumstàncies i les conveniències. És aquest darrer significat, del sentit figurat, que situa el terme al qual ens hem anat referint al llarg de tota la recerca.

---

<sup>442</sup> COROMINES, J., *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, volum VIII, Curial Edicions Catalanes, Barcelona, 1988; *Diccionari de llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans*; *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española i Gran Enciclopèdia Catalana*, volum 14 (Su – Tz) p. 116.

<sup>443</sup> LLULL, R., *Art de Cont., Blanq.* III, 162.4., veure COROMINES, J., *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, volum VIII, Curial Edicions Catalanes, Barcelona, 1988.

Considerant les fonts que utilitza Van Manen per significar de forma genèrica i inicial el terme *tacte*, podem apreciar que l'autor acostuma a recórrer al diccionari Webster<sup>444</sup>, en el que hi trobem:

*“Tact* (?), *n.* [*L. tactus a touching, touch, fr. tangere, tactum, to touch: cf. F. tact. See Tangent.*]

1. *The sense of touch; feeling.*

2. (*Mus.*) *The stroke in beating time.*

3. *Sensitive mental touch; peculiar skill or faculty; nice perception or discernment; ready power of appreciating and doing what is required by circumstances.*”

Aquest diccionari defineix el tacte com “un agut sentit de què fer o dir per mantenir les bones relacions amb els altres o per evitar l’ofensa”.

Però segons Van Manen, a més a més de l’habilitat de portar-se bé i de relacionar-se de manera positiva amb els altres, per establir bones relacions socials amb ells, el tacte té unes propietats interpersonals i normatives. I són aquestes propietats les que, segons l’autor, el fan especialment adequat per a la relació pedagògica.

El motiu pel qual, segons Van Manen, el tacte és fonamentalment interpersonal és perquè toca la persona – sense que això impliqui tacte físic - amb un tacte o bé una carícia en el sentit figurat, amb una paraula, amb un gest, amb els ulls, amb una acció, amb un silenci, o bé ometent una acció. El fet notable del significat és que implica el sentit ambigu d’una influència<sup>445</sup> o efecte no físic d’una persona en una altra<sup>446</sup>. I

---

<sup>444</sup> Webster’s Ninth New Collegiate Dictionary (1985) (Markham, ON: Thomas Allen) p. 1468. Referit a *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 137. També referit a VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”. Ian Westbury and Geoff Milburn (editors). 2006. *Making Curriculum Strange*. London: Routledge. Originalment publicat com “Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and acting”. *The Journal of Curriculum Studies*. 1992. Vol. 23, nº 6, p. 507-536.

<sup>445</sup> Per ampliar sobre la noció d’influència que Max van Manen desenvolupa com a aspecte comú de les diverses i múltiples situacions educatives, veure VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 30 i ss.

aquest tipus d'influència que es genera a través del tacte mai no és ni intrusiva ni agressiva. Podríem dir que la qualitat corpòria del tacte és la d'encarnar-se, reflexivament i sol·lícita, en l'acció.

Pel que hem considerat fins ara, ens podem adonar que els trets comuns que es desprenen de les definicions de tacte que hem cercat és que el tacte està sempre relacionat amb l'acció circumstancial no predeterminada, que és propi de les persones, que és de caire qualitatiu i que es contempla des de la relació amb els altres. També cal considerar que d'aquí se'n deriva que el tacte implica sempre sensibilitat, percepció conscient, interpretació, sentit del límit i de la norma i un coneixement del que cal fer, al que Van Manen anomena intuïció moral. Així, podem dir que el tacte és alhora: la preparació per la *improvisació*, no és una destresa; és una particular *sensibilitat* i *sintonia amb les situacions*; la forma de *respondre* o de *manifestar* aquesta *sensibilitat*; és una resposta. Podríem dir doncs que, pel pedagog holandès, el tacte respon a un entramat complex d'*habilitats, qualitats, destreses, competències* i *maneres de fer*<sup>447</sup>.

En general, quan Van Manen parla de “tenir tacte” ho significa de forma genèrica sempre en relació amb les altres persones, en el sentit que respectem l'altra persona en la seva subjectivitat i manera de ser, i que alhora intentem ser receptius i sensibles a la vida de les altres persones ja siguin joves, adults o persones grans en relació a la seva vida en general, tant intel·lectual com emocional<sup>448</sup>.

Arribats a aquest punt en el que hem realitzat de manera introductòria i sintetitzada el que Van Manen entén per *tacte*, resulta necessari aprofundir, encara que sigui breument, en allò que el pedagog holandès significa com a *pedagògic* per després poder acabar definint el que concep com a *tacte pedagògic*.

Per començar, hem de considerar que la noció de *pedagogia* té diferents significats en funció dels diferents contextos lingüístics. El mot *pedagogia* conté una acceptació

---

<sup>446</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 507-536.

<sup>447</sup> En la definició que fa Van Manen del tacte, no especifica la diferència que hi ha entre habilitats, destreses, qualitats, competències i maneres de fer, però inclou tots aquests referents en la construcció de la noció de *tacte*. Veure VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., 1998, p. 137.

<sup>448</sup> *Ibid.*, p. 139.

educativa tant a les comunitats Europea com Nord Americana. Però aquesta terminologia compartida sovint porta a confusions. El mateix Van Manen<sup>449</sup> considera que hi ha algunes branques en la tradició continental en les que el concepte de pedagogia té un significat comú que difereix dels usos de Canadà i que ens porta a repensar la naturalesa de l'ensenyament i l'educació dels mestres, així com fa notar que en les darreres dècades, el concepte de pedagogia ha adquirit múltiples dimensions afegides de significat. Davant aquest panorama i tenint present la recerca que ens ocupa, no ens endinsarem en l'estudi de la noció de pedagogia en relació als diferents contextos culturals, ans prendrem com a punt de partida la definició que l'autor fa del terme atès que aquesta part de la recerca es focalitza en el pedagog holandès, que en cap cas no fa referència a la tradició grega ni llatina en la concepció del terme.

Van Manen defineix la *pedagogia* com la capacitat de distingir activament allò que és apropiat d'allò que és menys adequat o inadequat per als nens o els joves en el moment de la interacció<sup>450</sup>. Considera que l'ensenyament es fa d'una manera intencional i que constantment està distingint allò que és bo i més apropiat d'allò que és dolent i no apropiat per aquest o aquests infants en aquella situació particular<sup>451</sup>. Així doncs, podríem dir que, segons l'autor, d'una banda el "sentit pedagògic" correspon bàsicament a pares i mestres i, en segon lloc, es dóna quan li mostrem a l'infant explícitament i expressa maneres possibles de ser i de situar-se en el món.

Atenent-nos a aquesta definició entenem que, pel pedagog d'origen holandès, la pedagogia inclou la capacitat de discernir les qualitats o virtuts que sustenten les relacions pedagògiques i que aquest discernir, està en el cor del que ell anomena "un ensenyament adequat". Això vol dir que tenir "sentit de la pedagogia" implica ser capaç de percebre i de comprendre millor el "ser" de l'infant. Però encara més important és

---

<sup>449</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, OISE/John Wiley (Toronto), Summer 1994, Vol. 4, n°2, p. 135-170. I també a VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting". Published in: Ian Westbury and Geoff Milburn (editors). 2006. *Making Curriculum Strange*. London: Routledge. Originally published as "Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and acting". *The Journal of Curriculum Studies*. 1992. Vol. 23, n° 6, p. 507-536.

<sup>450</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 33 i ss., 46.

<sup>451</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice". In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Oxford Ltd. (1) 1, p. 33-50.

que implica distingir entre allò que és apropiat o no apropiat, bo o dolent, encertat o erroni pels infants. Aquesta distinció té a veure fonamentalment amb l'ètica així com també té a veure amb l'acomodació en relació a les necessitats i expectatives que té l'infant en cada situació.

Van Manen considera que el terme *pedagogia* ja porta inclòs dins del seu significat aspectes ètics, racionals, emocionals, normatius i morals. Està generalment acceptat que la pedagogia és una dimensió central de l'ensenyament. Així mateix, l'autor entén que l'ensenyament no és ni ciència ni art, ni tecnologia ni estètica. Així doncs els mestres no haurien de deixar que les seves relacions amb els estudiants estiguessin governades per una orientació “tecnològico – instrumental” ni “artístico – estètica”. Segons el pedagog holandès, l'ensenyament és el cor d'una pràctica pedagògica, d'una relació ètica<sup>452</sup>.

Tanmateix, actualment l'ensenyament i l'aprenentatge continuen desafiant l'efectivitat de la racionalització, i el control sobre els currículums i l'eficiència de les escoles fa que els mestres hagin de pensar més en les seves accions i execucions de manera racional en un sentit tècnic. Aquest, considera Van Manen, és el preu de la sensibilitat pedagògica personal del mestre<sup>453</sup>. I el fet que la pràctica de l'ensenyament estigui cada cop més tecnificada ens posa davant el perill de perdre el significat especial de la pedagogia i de la relació pedagògica. En aquest aspecte, l'autor vol mostrar que la pràctica pedagògica s'entén millor com a activitat ètica que no pas com un procés racional. Entenem, per tant, que la pedagogia es refereix abans de res a la nostra vida activa diària amb els infants com a pares, mestres, professors, directores d'escola o persones que tenen cura dels infants. Però també es compta amb la reflexió o teorització sobre allò a que es vincula a l'educació.

Així, considerem que ens trobem davant la necessitat emergent de restaurar el valor pedagògic de l'educació. Van Manen<sup>454</sup> apunta dos tipus de desenvolupaments en ciències humanes i filosofia que han de restaurar aquest valor pedagògic, a part de la postura tradicional de veure l'ensenyament o com una ciència o com a art. El primer es

---

<sup>452</sup>VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 507-536.

<sup>453</sup> VAN MANEN, M., “Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching”, ed. cit., p. 135-170.

<sup>454</sup> *Ibid.*, p. 135-170.

refereix a l'emergència i reemergència de la virtut ètica; el segon es refereix a la consciència de la funció de la narrativa en la reflexió moral i en l'acció.

La pedagogia com a interrogant o com a pregunta implica que un té un coneixement relacional dels infants, que un "entén" els infants i joves: com experiencien les coses, què pensen, com miren el món, què fan, ... i el més important, com de "única persona" és cada infant. Van Manen considera que el mestre que no coneix la vida interior dels infants és un mestre que no sap a qui està ensenyant<sup>455</sup>.

Tenint en compte que les situacions educatives són un seguit de moments pedagògics que requereixen l'habilitat de saber què dir o què fer en situacions concretes en les que la naturalesa de la vida de l'aula és constantment canviant, dinàmica i contingent; la comprensió pedagògica d'aquests moments es fa necessària. I per tenir aquesta comprensió pedagògica, que correspon al mestre, cal realitzar una observació perceptiva i una escolta activa de les situacions educatives, tot acceptant que allò el que fa el mestre, tot allò que fa, té un valor pedagògic i conseqüències en l'aprenentatge dels infants. Tenint presents aquestes premisses caldrà considerar la manera com una persona pot arribar a fer aquest tipus d'observació i escolta i la relació que això pot tenir amb el control sobre la pròpia ment i les formes de pensament.

En relació al que estem considerant, Van Manen fa una afirmació molt suggerent quan diu : "*El qué y cómo vemos dependen de quién i cómo somos*"<sup>456</sup>. El fragment seleccionat ens porta a pensar que allò que veu el mestre dins de l'aula i el com ho veu, depèn en gran mesura de qui és el mestre i de com és. Per al nostre estudi caldrà prendre seriosament en consideració això i veure qui i com és el futur mestre que volem formar així com les possibilitats que pot tenir una formació del mestre per arribar a influir en aquest ésser.

Considerant que tot allò que un mestre fa o no fa a l'aula té un significat, podem dir que el valor pedagògic el donen els significats i mètodes emprats, i no tant sols les finalitats educatives i els objectius que se'n desprenen. Perquè tota situació pedagògica, és

---

<sup>455</sup> *Ibid.*, p. 135-170.

<sup>456</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 31.

pedagògica perquè s'espera alguna cosa del mestre. Quan no s'espera res del mestre, s'esvaeix la pedagogia. Davant aquesta situació, és freqüent la pregunta sobre quin tipus de mestre, currículum, escola o vida familiar és adequada o bona per l'infant. Aquesta pregunta normalment és considerada com una pregunta d'importància moral; però hi ha filòsofs i investigadors en el camp educatiu que ho ignoren. Aquests, probablement estiguin menys interessats en tractar "què és bo pels infants" que en tractar sobre "què vol dir quan diem que alguna cosa està bé"<sup>457</sup>.

Convé especificar que quan Van Manen parla de la pedagogia com a activitat "normativa"<sup>458</sup>, es refereix a que en l'educació tant escolar com familiar sempre hi ha una preocupació en relació a la qüestió dels valors i les preferències. En aquests termes, es podria dir que l'educació és fonamentalment una activitat moral, però Van Manen evita aquest terme perquè considera que s'associa sovint amb un raonament sentenciós, com una teoria de l'ètica. Per Van Manen, dir que la vida del mestre amb els infants és normativa suposa que acceptem que com a educadors i pares hem de tenir una sèrie de principis que ens orientin cap a allò que és bo - sigui quin sigui el significat de bo en les circumstàncies concretes -. Entenem així que Van Manen considera l'educació com a activitat normativa per contraposar-la a una activitat tècnica o de producció.

Reconèixer la naturalesa normativa, ètica i moral de l'ensenyament comporta el problema en la pràctica de comprometre les persones en els raonaments morals complexes. D'una banda hi ha els ideals ètics i polítics en abstracte, i de l'altra el tracte particular i circumstancial amb l'infant. La reflexió *sobre* la pràctica és de naturalesa diferent a la reflexió *en* la pràctica. Tot i que més endavant aprofundirem en el significat que atorga el pedagog a la *pràctica* i la *reflexió* en pedagogia, d'entrada el mestre sembla menys interessat en la resolució de problemes reflexius que en la reflexió del significat o significació pedagògica d'algunes experiències.

Considerant que les qüestions de significat no es poden solucionar d'una vegada per totes, ens trobem que pocs problemes pedagògics es poden resoldre a l'acte o de la nit al dia. Tot i així, que els problemes en educació siguin complexos no vol dir que demanin

---

<sup>457</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 135-170.

<sup>458</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 25.

solucions complexes. Les preguntes sobre el significat pedagògic són preguntes profundament ètiques. Són qüestions que van al fons del significat d'experiències que han de ser enteses millor o de manera més profunda, de tal manera que, basant-me en aquesta comprensió, podré actuar amb més pensament i tacte per a aquesta i les situacions futures. Tot i així, els problemes pedagògics formulats com a preguntes, preocupacions o dificultats, mai no es poden tancar pel fet que necessiten ser apropiats, de manera personal. En definitiva, la dificultat és quelcom que hem d'interpretar, treballar, i del que hem de mantenir-nos atents. I és el mestre qui ha de mantenir aquesta atenció que li permetrà detectar els problemes i interpretar-los per poder-hi donar la resposta adequada. En aquest marc resulta prudent dir que la comprensió pedagògica, tal i com la defineix Van Manen, “*siempre se interesa por las circunstancias únicas y particulares. La comprensión pedagógica es interactiva. No es una forma de comprensión abstracta y separada que deba traducirse a la acción práctica. La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada*”<sup>459</sup> és, segons el pedagog d'origen holandès, tan o més important pel mestre com els seus coneixements didàctics.

Veiem doncs quina relació estableix el pedagog holandès entre *tacte* i *pedagogia* a partir de la idea descrita de tacte i, al seu torn, de pedagogia.

Tenint com a referent les consideracions realitzades fins ara respecte del significat del tacte i de la pedagogia, podem dir que quan Van Manen parla del *tacte pedagògic* es refereix a una expressió de la responsabilitat que assumeix l'adult quan protegeix, educa i ajuda els infants i joves a madurar. Els infants no assumeixen aquesta responsabilitat pedagògica de protegir i ajudar els seus pares o mestres a madurar i desenvolupar-se. Això no significa que els infants no ens mostrin i ensenyin altres maneres d'estar en el món i de relacionar-nos amb ell. El cas és que nosaltres, els mestres, els professors, els educadors, els pedagogs, els pares i les mares, estem fonamentalment per als infants, en canvi els infants i joves no estan fonamentalment per a nosaltres els adults. Així doncs, el tacte pedagògic és pedagògic entenent que implica un estar atent al jove o a l'infant, veure'l, escoltar-lo no en un sentit d'observació psicològica, com la que realitzen els

---

<sup>459</sup> *Ibid.*, p. 99.



psicòlegs, i posar en pràctica la comprensió pedagògica està més prop d'una actitud natural d'actuació diària en la vida dels educadors i dels mestres.

El tacte en general va adreçat a la interacció entre adults. En canvi, de manera més específica, el tacte pedagògic va adreçat a la interacció entre els adults i els infants. Aquesta distinció entre tacte general i tacte pedagògic es deu a la naturalesa i estructura de la relació pedagògica. En la vida dels adults, el tacte és simètric entre ells, mentre que el tacte pedagògic és asimètric. Tenir tacte en un sentit general significa que respectem la dignitat i la subjectivitat de l'altra persona i que intentem estar oberts i sensibles a la vida intel·lectual i emocional de les persones tant si són joves com persones grans. Però, tal i com ja he mencionat, com a adults no tenim el dret d'esperar tacte pedagògic dels infants. El tacte pedagògic és, segons Van Manen, una expressió i una explicitació de la responsabilitat dels adults en mires del creixement dels infants<sup>460</sup>. De la mateixa manera, l'autor considera que la naturalesa interactiva de l'ensenyament i el tipus de coneixement utilitzat en aquesta acció, sembla un tipus d'experiència que normalment anomenem "tacte" o millor "tacte pedagògic". Aquesta noció de tacte no proposa cap nova competència ni coneixement, però, segons el pedagog holandès, potser ens pot ajudar a veure la naturalesa de l'experiència d'ensenyar<sup>461</sup>.

El tacte no es pot reduir a un tipus de coneixement intel·lectual basat en un conjunt de competències que medien entre la teoria i la pràctica. A més a més té la seva pròpia estructura epistemològica que es manifesta en ella mateixa primerament en algun tipus d'acció: una consciència intencionalment activa de la interacció del pensament humà. Per tant, resulta prudent dir que el tacte mai no es pot veure com una forma teòrica de coneixement ni com una pràctica social "preteòrica". En aquest marc, també convé contemplar que el factor d'estil personal del mestre individual és inherent al tacte, i també comporta una noció ètica intersubjectiva, social i cultural. El tacte és un assumpte moral. Tenim tacte pel bé dels altres, dels infants i dels joves. En aquest sentit el tacte es diferencia de la diplomàcia que ha de servir a d'altres interessos.

---

<sup>460</sup> VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting", ed. cit., p. 507-536.

<sup>461</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., p. 33-50.

En aquest punt, convindria no confondre i distingir bé entre *tacte*, *sol·licitud* i *caràcter reflexiu*. El *tacte* i el *caràcter reflexiu* són dos termes que ja hem vist es van acompanyant i complementant. Sense el caràcter reflexiu no hi ha tacte, i sense tacte, el caràcter reflexiu és, en el millor dels casos, un mer estat interior. El *caràcter reflexiu* és, per Van Manen<sup>462</sup>, i valgui la hiper redundància, una “autoreflexió reflexionada” sobre l’experiència humana. En aquest sentit, el tacte és menys una forma de coneixement que una manera d’actuar. El tacte és l’efecte que un té sobre una altra persona fins i tot si el tacte consisteix, com succeeix sovint, en esperar, estar passiu o refrenar. Aquest dibuix del tacte com una especial interacció entre les persones pot esdevenir el més rellevant en educació. Pel que fa a la *sol·licitud* en relació al tacte pedagògic tinguem present que Van Manen considera que hi ha una complementarietat implícita entre ambdós conceptes, de tal manera que l’un sense l’altre no es fa possible<sup>463</sup>. Alhora, però, els diferencia de tal manera que el primer és com un “estat interior” producte del que anomena la “reflexió autorreflexiva” de l’experiència humana, un tipus especial de coneixement i el segon correspon a “l’acció”<sup>464</sup>. Podríem dir, per tant, que la relació entre *sol·licitud* i *tacte* és la relació entre el que *som* i el que *fem*. La *sol·licitud* parteix d’una determinada manera d’estar en el món amb l’infant; de com el veu, l’escolta i dóna resposta a les situacions que es van presentant<sup>465</sup>.

Sintetitzem breument les idees desenvolupades a partir de l’esquema següent:

---

<sup>462</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 507-536.

<sup>463</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 139.

<sup>464</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 13 -17.

<sup>465</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 121 i ss, 129.

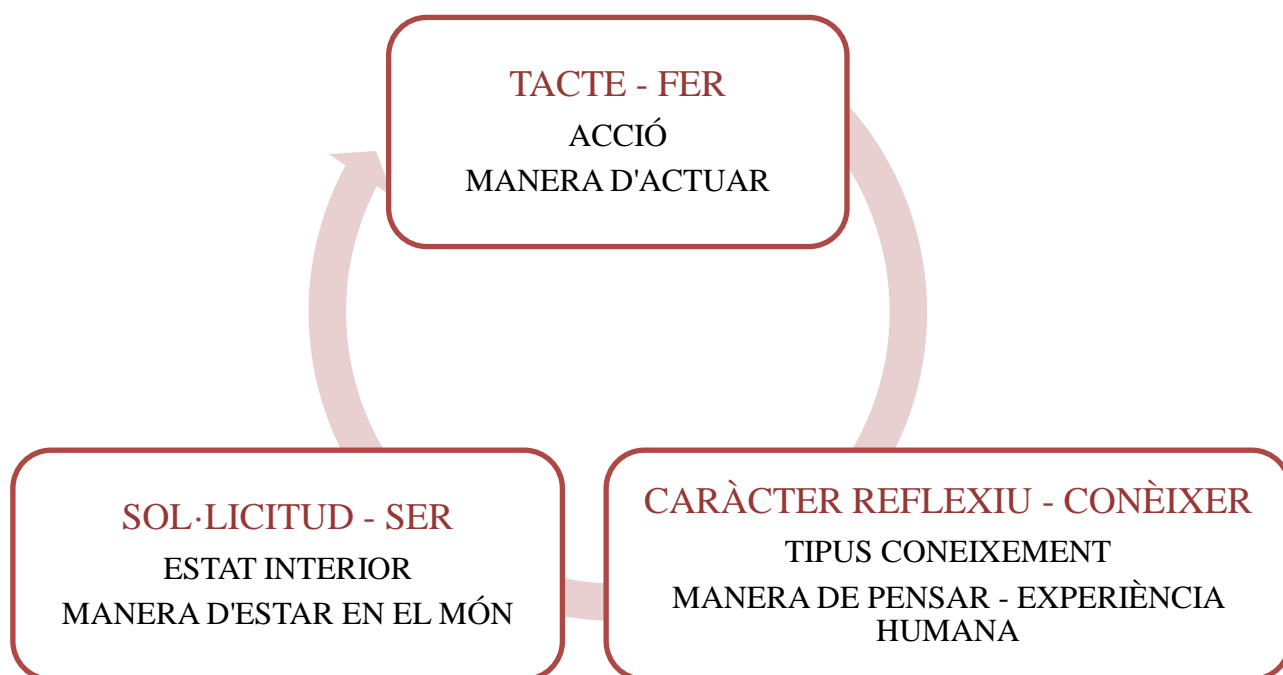


Figura 31: Tacte, sol·licitud i caràcter reflexiu segons Van Manen

Sembla doncs poc discutible dir que, segons Van Manen, no es pot trobar cap coneixement teòric ni cap tècnica concreta ni regles generals sobre com actuar amb tacte i que el tacte pedagògic és el que posa en relació la reflexió pedagògica i l'acció d'ensenyar.

La noció de *tacte pedagògic* implica que les qualitats o virtuts són les pràctiques pedagògiques apreses, situades, evocades, interioritzades, “corporeïtzades” - en paraules de Maturana - i que són necessàries per l'educació dels infants tenint en compte el que contempla aquest biòleg i professor de la Universitat de Xile quan diu: “ ... *los niños aprenden de los maestros, no los temas de los cuales los maestros hablan. O sea, se aprende el vivir que el maestro configura o el vivir que los padres configuran y no los temas de los cuales hablan ellos en su vivir*”<sup>466</sup>. D'aquesta manera, una acció amb tacte revela varis estils de pràctica intuïtiva: des d'una acció de manera “despistada” a un tipus de diàleg interior que manté la pròpia persona amb ella mateixa; una “escolta interior” que tal i com assenyala el mateix autor, és la base a partir de la qual conferim

<sup>466</sup> LÓPEZ, M., MATURANA, H., PÉREZ, A., SANTOS, M. A., *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003, p. 49.

sentit a tot el que rebem de fora i que ho incorporarem com a saber en la mesura que adquireixi sentit per a nosaltres.

Van Manen es refereix a aquesta capacitat de “mentalitzar l’acció”<sup>467</sup> que té a veure amb la relació pedagògica en ella mateixa com a tacte, com a tacte pedagògic, en el qual aquesta interacció ens porta a estar emocionalment, mentalment i responsable actius per poder tractar els estudiants en situacions interactives d’ensenyament – aprenentatge amb competència d’improvisació del coneixement instantani, moment a moment.

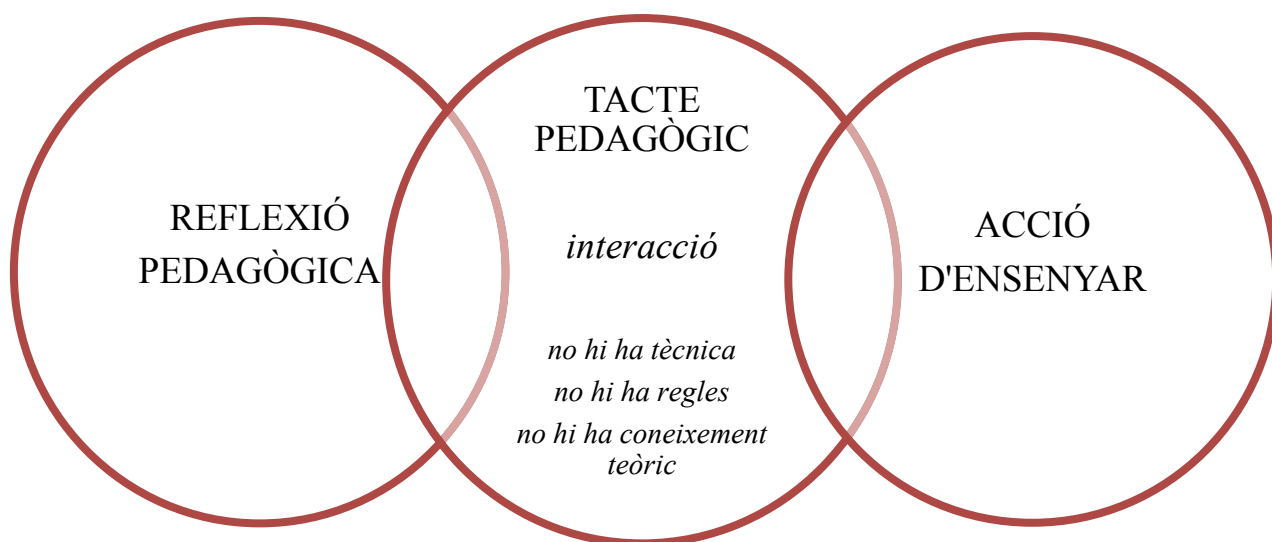


Figura 32: El tacte pedagògic com a relació pedagògica segons Van Manen

---

<sup>467</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 507-536.

### 3.- SIGNIFICACIÓ DEL TACTE PEDAGÒGIC DE VAN MANEN COM A CONEIXEMENT

---

#### 3.1. La teoria i la pràctica com a aspectes constitutius del coneixement pedagògic en la idea de *tacte* de Van Manen

Considerant la teoria – del grec *theoría* - com una construcció intel·lectual, una hipòtesi, supòsit o idea general, elaborada amb independència de tota aplicació pràctica, tot i que vinculada a ella i que té la intenció d'explicar un determinat conjunt de fets; aquesta és, alhora, una dimensió específica de l'activitat cognoscitiva.

Pel que fa a la pràctica, entenem que el seu significat tradicionalment atorgat ha estat referit al “pràctic” en termes genèrics, a l’“aplicació de la teoria”, al domini on operacionalitzem mètodes, tècniques, coneixements, habilitats i competències d'ensenyament. Els contextos en que fem el terme *pràctica* en l'àmbit de les ciències de l'educació són per exemple pràctica educativa, pràctica professional, pràctica reflexiva, pràctica pedagògica, pràctica discursiva, pràctica radical, epistemologia de la pràctica, etc. Tanmateix, el terme *pràctica*, en educació, va més enllà del fet que ensenyar sigui un assumpte d'índole pràctica; es refereix també a la dimensió explícita i també “tàcita” de les normes, preceptes, codis, principis, guies, obligacions, influències i conductes que un observa en el domini de l'acció. Però probablement, la més important noció de pràctica, tal i com apunta Van Manen, sigui la inclusió d'aspectes intangibles, d'aspectes tàcits<sup>468</sup>. En aquest sentit, podríem dir que en el camp de la pedagogia, el terme *pràctica* sovint s'ha anat convertint en un terme que apareix en discursos referits a la preferència en “maneres d'actuar” dins de l'aula, en el “coneixement tàcit” de les situacions, en les “accions habituals” del mestre, en els “models de pressuposicions”, etc.

---

<sup>468</sup> VAN MANEN, M., “The Practice of Practice”. In Lange, Manfred; Olson, John, Hansen, Henning & BYnder, Wolfrang (eds.): *Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Luvain, Belgium: Garant, 1999.

Arribats aquí, ens podríem preguntar com és que molts aspectes de l'educació actual estan formulats en termes de *pràctica*. Sembla que aquest tipus de formulació va més enllà d'una actitud pragmàtica. En discursos sobre ensenyament, Van Manen apunta que sembla que el terme *pràctica* agafi una línia més explicativa o teorètica que no pas la que té en altres camps. Un altre tret en aquest sentit més fonamental, és que les pràctiques són difícilment directament accessibles, observables, mesurables o definibles. És a dir, estan amagades, es presenten tàcites, sovint inexpressables a nivell lingüístic en un sentit directe o proposicional.

El concepte de pràctica ha d'incloure la connotació d'alguna cosa transferible, ensenyable, transmissible o reproduïble<sup>469</sup>. Aquesta situació de la pràctica pedagògica podria arribar a tenir els seus efectes en la formació del mestre, si acceptéssim que tant sols si una pràctica d'ensenyament és “ensenyable”, “imitable” o d'alguna manera “transportable”, podem parlar plenament d'educació dels mestres o desenvolupament professional dels mestres. De tota manera, en educació, el terme *pràctica* no està teòricament sistematitzat. El terme *pràctica* en els discursos educatius, és més insinuator que no pas explicatiu, i fins i tot sovint la utilització del terme *pràctica* es fa de forma ambigua. Per tant, entenem la pràctica com a forma de coneixement constitutiu de la vida professional del mestre, però l'afany de guanyar-hi sentit no minva el fet que sigui tant sols indirectament observable. Així doncs, entenem que el que fa actualment el terme *pràctica* és convidar-nos a ser observadors dels fenòmens ordinaris de la vida de l'escola, que tendeixen a passar-se per alt i a estar marginalitzats en la recerca.

L'experiència que tenen els mestres del propi coneixement pràctic està sempre en relació amb les coses i situacions que l'envolten en la seva activitat com a educadors. Així, l'espai que el mestre viu a l'aula, la comprensió que té el mestre dels seus estudiants, el domini del que ensenya i el gust per allò que ensenya, el sentit d'aula que atorga, els passadissos, patis, sala de mestres i professors, l'aula,... són la base d'aquest

---

<sup>469</sup> TURNER, S., *The social theory of practices*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994, citat a VAN MANEN, M., “The Practice of Practice”, ed. cit., p. 2.

coneixement. Tan per tant, l'estudi de la pràctica en educació hauria de ser sensible a la qualitat de l'experiència del coneixement pràctic que té el mestre.

Certament, els mestres no experimentem l'experiència de la nostra pràctica com un coneixement, ans experimentem la nostra pràctica com una experiència sense considerar la possibilitat que aquesta mateixa experiència ja sigui una forma de coneixement. Remetem-nos també ara, i en aquest sentit, a les formes de coneixement d'Aristòtil amb les que hem iniciat aquest treball. L'experiència com a coneixement es podria experimentar des de la confiança en un mateix o bé en les coses que podem fer o dir.

Fer una recerca que incorpori aquesta experiències sobre les accions dels mestre implica reconèixer que l'acció no és unidimensional i que cada moment de l'ensenyament és sempre un complex estrat temporal d'accions. Podem dir que la pràctica sempre és complexa o millor encara, que *la complexitat sempre es troba en la pràctica educativa*. En aquesta pràctica sovint també trobem situacions on allò que és secundari es converteix en principal i allò que era principal queda relegat a un estat de menys importància per la mateixa interacció que s'esdevé dins l'aula. Aquesta interacció a l'aula, i el discurs que s'esdevé, implica sovint canvis que poden influenciar profundament l'atmosfera pedagògica i prendre matisos o consideracions diferents. L'educació demana trobar els camins o les maneres com poder posar en pràctica les diferents pràctiques utilitzades per diferents mestres i desenvolupades de manera personal.

En plantejar l'epistemologia del tacte com a acció pràctica, Van Manen se serveix d'algunes de les aportacions realitzades per autors com Gadamer, Muth o Herbart, reconeixent en ells, tot i que de manera molt discreta pel que fa sobretot a Muth, algunes de les bases de la seva proposta. En ella comença referint-se a autors que abans que ell encunyés el terme – tot i que l'autor diu no haver-ne tingut coneixement fins fa alguns anys ( no detalla quants) - ja havien treballat la noció de *tacte pedagògic*. En aquest sentit anomena el treball de Muth i el de Herbart de manera molt breu i referint-se també a Gadamer a través de les aportacions de Helmholtz. Pel que fa a Muth, tant sols considera l'aportació que fa sobre la distinció entre teoria i pràctica. En relació a Herbart, li reconeix la discussió que aquest estableix entre teoria i pràctica considerant que el context de l'aula resulta massa complex per qualsevol simple teoria o per a un

conjunt de principis. Considera que per Herbart el tacte és com un tipus d'intel·ligència pràctica i normativa governada per la comprensió que depèn del sentiment. També li atribueix la idea que el tacte és una manera d'actuar que utilitzem de manera gairebé natural en la vida de cada dia quan estem contínuament confrontats en situacions socials on hem de tractar amb persones. Li atribueix a Herbart també la consideració que el tacte ocupa el lloc que la teoria deixa vacant. A tals fets, considero que un treball més aprofundit com el que ha estat realitzat en aquest estudi pot donar una millor idea de l'abast de l'obra de Muth i del text de Herbart en la influència que han tingut sobre la idea de *tacte* i en la noció de *tacte pedagògic* que en els darrers anys ha estat desenvolupant Van Manen. Per últim, en relació a Gadamer, apunta dos aspectes del tacte: en primer lloc com a forma d'interacció humana entesa com una particular sensibilitat i “*sensitiveness*” a les situacions i el seu comportament davant d'elles, però sobre el qual no hi podem trobar un coneixement de principis generals; en segon lloc, com a ciència humana; entès com un tipus d'erudició o de *Bildung* en un sentit estètic o històric que els científics utilitzen per fer el seu treball hermenèutic. Així doncs, considera que segons Gadamer ens podem referir al tacte coma relació pedagògica intersubjectiva entre un mestre i un infant i també ens hi podem referir com a relació didàctico hermenèutica entre un mestre i el contingut curricular o coneixement<sup>470</sup>.

Segons Van Manen, el tacte es podria definir com una “*thinkingly acting*” considerant que la naturalesa pràctica de l'acció pedagògica fa impossible l'aliança entre la teoria i la pràctica. Al mateix temps apunta que la contingència interactiva de la vida pedagògica no fa possible la distància racional deliberativa que requereix la teoria per a la seva aplicació. Així, pel pedagog holandès, el *tacte* és un “coneixement pràctic” que es fa real en les “accions del mestre”. El que fan els mestres no és primer reflexionar i després actuar. L'acció ja constitueix en ella mateixa un tipus de coneixement que no sempre es pot traslladar a exposicions proposicionals o teories cognitives. També considera que aquestes epistemologies de la pràctica, tenen en comú que no situen el coneixement pràctic en el primer lloc sinó en la situació existencial en la qual un es troba. En altres paraules, el coneixement pràctic que anima l'educació està fenomenològicament més proper al ser de la persona que no pas al món social i físic en el qual viu la persona.

---

<sup>470</sup> VAN MANEN, M., “On the Epistemology of Reflective Practice”, ed. cit., p. 33-50.



### 3.2. El tacte com a coneixement i com a acció del moment pedagògic.

#### L'acció amb tacte

Van Manen descriu el *moment pedagògic* com una situació en la qual el mestre, el pedagog o l'educador *fa* alguna cosa apropiada en relació a l'aprenentatge d'un infant o d'un jove<sup>471</sup>. Aquell que hagi tingut experiència sobre les situacions pedagògiques sap que en la majoria de casos no permeten al mestre fer un pas enrere, reflexionar, analitzar la situació, deliberar sobre les possibles alternatives, sospesar les conseqüències, decidir la millor manera d'actuar i finalment *actuar* en funció de la decisió presa. Alguns investigadors han estimat que els mestres prenen una decisió per minut. Això significa que aquestes decisions no tenen un sentit deliberatiu? Això vol dir que el mestre està constantment actuant en cada situació canviant. Sovint, el moment pedagògic requereix l'actuació instantània del mestre.

En aquest sentit, convé considerar el fet que qualsevol reflexió té com a element el temps i prendre distància de l'experiència i de la interacció en la relació de la que és objecte la nostra reflexió. La distància és necessària per actuar de manera més o menys objectiva. A més a més, en les nostres interaccions pedagògiques, normalment els mestres no funcionen amb dos "ego": un que *actua* i l'altre que *es reflecteix en l'acció*. En la nostra vida pedagògica amb els infants i joves actuem i ens impliquem de manera immediata i conscient, amb la ment, el cos, el cap i el cor; i tant sols després obrim la reflexió.

L'experiència *d'acció meditativa* o pensada - *thoughtful action* – que el pedagog holandès descriu, en les situacions pedagògiques té una estructura peculiar: no és ni intel·lectual ni corporal, ni purament reflexiva en un sentit deliberatiu ni de resposta espontània o arbitrària. L'*acció meditativa* o "pensada" és, segons Van Manen, diferent de *l'acció reflexiva*. L'acció meditativa no es pot distanciar de la situació o de la relació per tal de considerar o experimentar alternatives possibles i conseqüències de l'acció. En canvi en l'acció reflexiva l'autor considera que hi ha hagut aquesta distància. A

---

<sup>471</sup> VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting", ed. cit.

partir d'aquí suggereix que *viure el moment pedagògic* és una resposta personal i total o també podríem dir que és una acció meditativa a una situació particular. Així doncs, quan parlem d'*actuar amb tacte* enlloc de dir que és una acció reflexiva hauríem de dir que l'acció amb tacte -*tactful action*- és *meditativa – thoughtful-*, en el sentit de conscient – *mindful*- i no distanciada de la situació.

*Tactful action = Thoughtful action = Mindful*  
*Tactful action ≠ Reflective action*

ACCIÓ REFLEXIVA <i>Reflective action</i>	ACCIÓ MEDITATIVA <i>Thoughtful action</i> <i>Mindful action</i>
Demana temps	No disposa de temps
Es pot distanciar de la situació	És propera a la situació o a la relació
Considera alternatives	No pot considerar alternatives
Explora alternatives	No pot experimentar alternatives
Analitza conseqüències	No pot considerar conseqüències
És intel·lectual	No és intel·lectual
Resposta no espontània	No és de resposta purament espontània
Resposta no arbitrària	No és de resposta arbitrària
Relacionada amb el <i>món social i físic</i> en el que viu	Relacionada amb el <i>ser</i> de la persona
No és l'acció del TACTE	És l'acció del TACTE

Figura 33: Diferències entre l'acció reflexiva i l'acció meditativa segons Van Manen.

La vida a l'aula és contingent, cada moment és situacionalment diferent, i la immediatesa dels processos pedagògics interactius és molt difícil de descriure. Davant d'aquesta situació, no és estrany que cap descripció tendeixi a posar l'experiència a una distància reflexiva per a la nostra contemplació. Hi ha graus de reflexió anticipatòria des

del pensament intuïtiu de l'acció immediata improvisada d'una banda, al pensament auto conscient de mediació de l'acció improvisada de l'altra banda.

Tal i com hem descrit fins ara, l'acció que es dona amb més freqüència en la relació pedagògica és una acció meditativa que implica un pensament reflexiu en el sentit que necessita beneficiar-se de la reflexió. Van Manen es refereix a aquesta “capacitat d'acció conscient” - *capacity for mindful action* - com a *tacte*, com a *tacte pedagògic*<sup>472</sup> en les situacions educatives.

El *tacte* és ahora, pel pedagog d'origen holandès, el llenguatge del cos – és el llenguatge de l'acció en els moments pedagògics. Van Manen defineix l'*acció amb tacte* - *tactful action* - com una implicació en situacions on haig de donar una resposta instantània, com a persona total, a situacions inesperades i impredecibles. Ho descriu de la manera següent:

“ *Tactful action is an immediate involvement in situations where we must instantaneously respond, as a whole person, to unexpected and unpredictable situations. Tact as we experience it in our active living with children is a sentient awareness of our subjective self as we act. In other words, while we are acting as teachers or as parents with children we do not usually objectify or take distance from our acting* ”<sup>473</sup>

Així, podem dir que el *tacte* és una consciència sensible de la nostra pròpia subjectivitat en l'acció, i quan actuem com a mestres o com a pares amb els infants no prenem distància de l'acció. El *tacte* com a forma d'interacció humana significa que estem immediatament actius en una situació: emocional, responsable i conscientment. Fins i tot quan, com a “pedagogs amb *tacte*” - *tactful pedagogues* - estiguem implicats sensiblement i reflexivament amb un infant – cercant la bona manera de dir o de fer -, no estem només atents a les nostres accions. El mestre de Van Manen no és un actor que caracteritza un personatge. Quan s'actua, el personatge és en certa manera un “fals un mateix”. En contrast, el pedagog, mestre o pare, en l'acció amb *tacte* amb els infants,

---

<sup>472</sup> Veure VAN MANEN 1984, 1986, 1990, 1991 i VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 15.

<sup>473</sup> *Ibid.*, p. 15.

necessita mantenir-se autèntic en el seu propi ser, en la seva manera de ser, necessita ser ell.<sup>474</sup>

Allà on es demana tacte no hi ha possibilitat de reflexionar de forma planificada i deliberativa. L'acció amb tacte és sempre immediata, situacional, contingent i improvisada. L'acció amb tacte està sempre emmarcada per una orientació especial que defineix la meua relació amb els altres: hi ha tacte en l'amistat, l'amor i també en la manera que s'orienta el pare o el mestre amb l'infant. Per Van Manen, l'orientació pedagògica vers l'infant està condicionada per la intencionalitat del nostre amor, la nostra esperança i la nostra responsabilitat. Podem dir doncs que el tacte pedagògic és la comprensió pedagògica en estar atents vers els joves i els infants. Aquesta *comprensió pedagògica*<sup>475</sup> és molt comú en l'actitud natural de l'acció diària d'un mestre.

L'acció amb tacte és doncs una acció meditativa-reflexiva, conscient i prudent. Però cal distingir entre el caràcter reflexiu i el tacte, doncs es complementen l'un amb l'altre. Per Van Manen el caràcter reflexiu és el producte de "l'autoreflexió reflexiva" de l'experiència humana. Des d'aquesta perspectiva, el tacte és menys una forma de coneixement que una manera d'actuar; podem dir que és la pràctica sensible de la prudència. El tacte és l'efecte que un té sobre una altra persona, encara que el tacte consisteixi, com succeeix sovint, en esperar, en restar "passiu". Van Manen ho defineix de la següent manera:

*"Tactful action is thoughtful, mindful, heedful"*<sup>476</sup>

Aquesta imatge del tacte com una interacció especial entre les persones pot ser més rellevant en educació o en pedagogia. De tota manera, l'autor considera que hi ha una diferència d'una banda, del *tacte social* general entre les interaccions adultes, i, de l'altra, en la manera específica del *tacte pedagògic* en la interacció entre adults i infants. Aquesta distinció ens retorna a la naturalesa i estructura de les relacions

---

<sup>474</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>475</sup> Per ampliar sobre la comprensió pedagògica veure VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 97 – 109.

<sup>476</sup> VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting", ed. cit., p. 18.

pedagògiques. Així, el tacte pedagògic té trets comuns amb el concepte general de tacte, però posseeix en ell mateix la seva pròpia integritat normativa.

Van Manen significa l'*actuar amb tacte pedagògic* de la manera següent:

- Ser capaç de veure què succeeix amb l'infant.
- Entendre l'experiència dels infants.
- Donar sentit al significat pedagògic d'aquestes situacions particulars per tal de saber què fer i com fer-ho.
- Fer alguna cosa adequada en el sentit d'actuar apropiadament.

Aquesta acció del tacte és instantània, i en ella cal:

- Percepció
- Comprensió
- Sentiment d'actuar adequadament

Tanmateix, aquesta acció no se separa en estadis com un procés seqüencial atès que el tacte no es pot reduir a un conjunt de tècniques, però Van Manen reconeix que hi ha una sèrie d'*habilitats* implicades en la pràctica pedagògica que, a manera de síntesi, podríem determinar de la manera següent <sup>477</sup>:

a.- Un mestre amb tacte té una habilitat sensible per *interpretar els pensaments íntims*, comprensions, sentiments i desitjos dels infants a partir de "pistes" indirectes com els gests, les expressions, el llenguatge corporal, la conducta. El tacte pedagògic implica l'habilitat de veure immediatament els mòbils i efectes de les relacions.

b.- Habilitat d'*interpretar el significat social i psicològic* dels trets de la vida íntima. Així doncs, un mestre amb tacte sap com interpretar el significat profund de la

---

<sup>477</sup> Per un aprofundiment sobre les habilitats implicades en el tacte pedagògic, veure VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice". *Teachers and Teaching: theory and practice*. Oxford Ltd. (1) 1, pp. 33-50; i també VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., capítol 7, p. 159 – 192.

tristesa, la frustració, l'interès, la dificultat, tendresa, humor, disciplina en situacions concretes amb infants de manera individual o en grup.

c.- Un mestre amb tacte té *sentit del límit i equilibri* que li fa saber de manera automàtica la distància que ha de prendre per entrar en una situació.

d.- El tacte està caracteritzat per una *intuïció moral*. Tenir l'habilitat i el sentit sobre allò que és *apropiat, just, bo* de fer en la base de la *percepció pedagògica* entenent la naturalesa individual de l'infant i la circumstància.

Podem apreciar en aquestes aportacions la importància que atorga el pedagog holandès a la capacitat del mestre i de l'educador com a intèrpret del context, així com el ser prudent com a manera de viure les situacions. Podem copsar com l'hermenèutica gadameriana i la *phrónesis* aristotèlica estan en la base de la idea de *tacte pedagògic* de Van Manen.

### **3.3. De com Van Manen contempla la reflexió en la idea de tacte**

La paraula reflexió ve del llatí *reflectus, re-flectus* que significa acció de doblar, corbar. A nivell filosòfic la reflexió és el procés de meditar o de considerar alguna cosa amb deteniment. Es tracta de l'acció i l'efecte de reflexionar, també de l'advertència o consell amb el que alguna persona pretén persuadir o convèncer una altra persona, l'acció i l'efecte de reflectir o de reflectir-se i la manera d'exercir-se l'acció del verb reflectir-se.

La principal obra en la que Van Manen desenvolupa abastament el concepte de *tacte pedagògic*, explica de manera detallada, i en diversos moments de l'obra, el que l'autor descriu com a *reflexió* i més concretament sobre la *reflexió sol·lícita* dins del tacte com

una experiència <sup>478</sup>. Convé, però, abans de continuar desenvolupant la reflexió en el tacte segons Van Manen, reprendre la idea de *sol·licitud* que inclou l'autor en aquest àmbit, per bé que ja ha estat breument introduïda en el primer apartat d'aquesta part de l'estudi. Fent una cerca al diccionari de la llengua catalana, veiem que el terme *sol·lícit* ve definit com delerós de servir, de complaure una persona o una cosa per la qual hom sent interès; i la *sol·licitud* es defineix com la preocupació de qui és sol·lícit. El pedagog holandès, al seu torn, inclou en la definició de *sol·licitud* un tipus especial de coneixement, com la capacitat reflexiva que neix de la reflexió detinguda sobre les experiències passades i que, al seu torn, no es pot descriure de manera directa ni senzilla<sup>479</sup>. La *sol·licitud pedagògica* és, per tant, segons Van Manen, una determinada manera de veure, d'escoltar i de reaccionar davant un infant o infants determinats en aquesta o aquella situació. Afegeix l'autor que, partint d'aquesta sensibilitat, el tacte pot millorar-se en les nostres relacions amb els infants<sup>480</sup>.

L'autor també introdueix la idea de *reflexió sol·lícita* lligada a la *sol·licitud pedagògica* i al *tacte pedagògic*. El fragment que presento a continuació vol ser un exemple d'aquesta relació que fa l'autor:

*“La reflexión solícita en sí misma es una experiencia. Es una experiencia que confiere importancia o que la percibe en la experiencia sobre la que reflexiona. Por tanto, la importancia que atribuimos mediante la reflexión solícita a las experiencias pasadas deja un recuerdo vivo que es un conocimiento tan incorporado a nosotros como el de las habilidades físicas y los hábitos que aprendemos y adquirimos de manera menos reflexiva. Sin embargo este conocimiento corporal adquirido mediante la reflexión que nos permite actuar con tacto añade la cualidad de consciente e intencionada a la conciencia ordinaria de nuestras acciones y experiencias cotidianas”<sup>481</sup>.*

---

<sup>478</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 111 i ss., 127 i ss., 133 i ss., 214, 220.

<sup>479</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 13.

<sup>480</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>481</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 214.

Per John Dewey, important autor de referència en l'obra de Van Manen<sup>482</sup>, el pensament reflexiu en educació no és tant sols important a nivell instrumental com una eina en l'ensenyament, sinó també com a objectiu en l'educació. Ja en el primer terç dels anys setanta, el pedagog nord americà va argumentar que la reflexió consisteix en fases que inclouen diverses accions i actituds. Les fase que apunta Dewey i que, al seu torn reconsidera Van Manen, són les següents:

- 1.- Perplexitat, confusió i dubte.
- 2.- Anticipació de conjectures i interpretació provisional, dels elements i significats de la situació i les seves possibles conseqüències.
- 3.- Exploració i anàlisi de totes les consideracions possibles, que ens clarificarà el problema al qual ens enfrontem.
- 4.- Elaboració d'hipòtesis provisionals.
- 5.- Decisió d'un pla d'acció en relació a un resultat desitjat.

Per Dewey<sup>483</sup>, el pensament és un acurat i deliberat establiment de connexions entre allò que es fa i les seves conseqüències. Al mateix temps, deia:

*“Where there is reflection there is suspense”<sup>484</sup>*

La reflexió és, doncs, una forma d'experiència humana que es distancia de les situacions per tal de considerar el significat i la significativitat clavada en aquestes experiències. Des d'aquesta concepció, ens podem remetre a la relació entre temporalitat i reflexió pel

---

<sup>482</sup> Fent un breu recorregut en l'obra de Van Manen es pot apreciar que l'autor es refereix en moltes i diverses ocasions a les aportacions de John Dewey en relació a la importància d'aspectes com la reflexió en educació sobre el significat pedagògic i la transcendència de les experiències en les vides dels educadors, la relació entre educació i art. No és objecte d'aquest treball aprofundir sobre la incidència que tingueren les idees de Dewey en la formulació i argumentació teòrica de la proposta pedagògica de van Manen, tanmateix, per aprofundir en aquests aspectes, i a tall d'exemple, el lector es pot adreçar a VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 26, 113; o bé, VAN MANEN, M., “On the Epistemology of Reflective Practice”, ed. cit., pp. 33-50.

<sup>483</sup> DEWEY, J., *The Philosophy of John Dewey* (Volumes 1&2), John McDermott editor, New York: G. P. Putnam's Sons, 1973. Citat a VAN MANEN, M., “On the Epistemology of Reflective Practice”. *Teachers and Teaching: theory and practice*, p. 33-50. I també VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting” ed. cit.

<sup>484</sup> DEWEY, J. *Experience and Thinking* a MCDERMOTT, J. J., (ed.) *The Philosophy of John Dewey* New York: G. P. Putnam's Sons, 1973, citat a VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 7.



fet que, inevitablement, els moments reflexius de la vida impliquen un pas enrere temporal del compromís immediat que tenim amb el món.

D'aquesta manera entenem que el concepte de reflexió és més complicat quan tenim en compte la dimensió temporal en els contextos de pràctica on es dona l'esmentada reflexió. En aquest sentit, Van Manen, diferencia formes de reflexió<sup>485</sup>:

- a) *Reflexió retrospectiva* (passat) o reflexió retroactiva o recol·lectiva. Dóna sentit a les experiències passades. Aquest tipus de reflexió ens fa més experimentats com a mestres.
- b) *Reflexió anticipatòria* (futur) o pre-reflexiva de les experiències. Ens fa pensar sobre possibles alternatives, planificar allò que necessitem, anticipar possibles experiències que tindrem en relació a esdeveniments esperats o sobre les nostres accions planificades.
- c) *Reflexió activa o interactiva*. És la reflexió en l'acció.
- d) Un cert tipus de “*mindfulness*”, entesa com el fet de “tenir present” o de “tenir en compte” i que no seria pròpiament una forma de reflexió tot i que Van Manen la inclou en la seva classificació. I aquest “tenir present” és el que, segons l'autor, correspon al tacte. Si entenem que l'acció instantània, normalment no està produïda per la reflexió, aquesta experiència interactiva o precipitació ha de ser tinguda en compte.

La figura que presento a continuació pretén ser una síntesi de les aportacions de Van Manen en relació a la temporalitat i les formes de reflexió<sup>486</sup>.

---

<sup>485</sup> VAN MANEN, M., “On the Epistemology of Reflective Practice”, ed. cit., pp. 33-50; i VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 7-8.

<sup>486</sup> Esquema síntesi realitzat a partir de les aportacions que, en relació als tipus de reflexió, realitza Max van Manen.

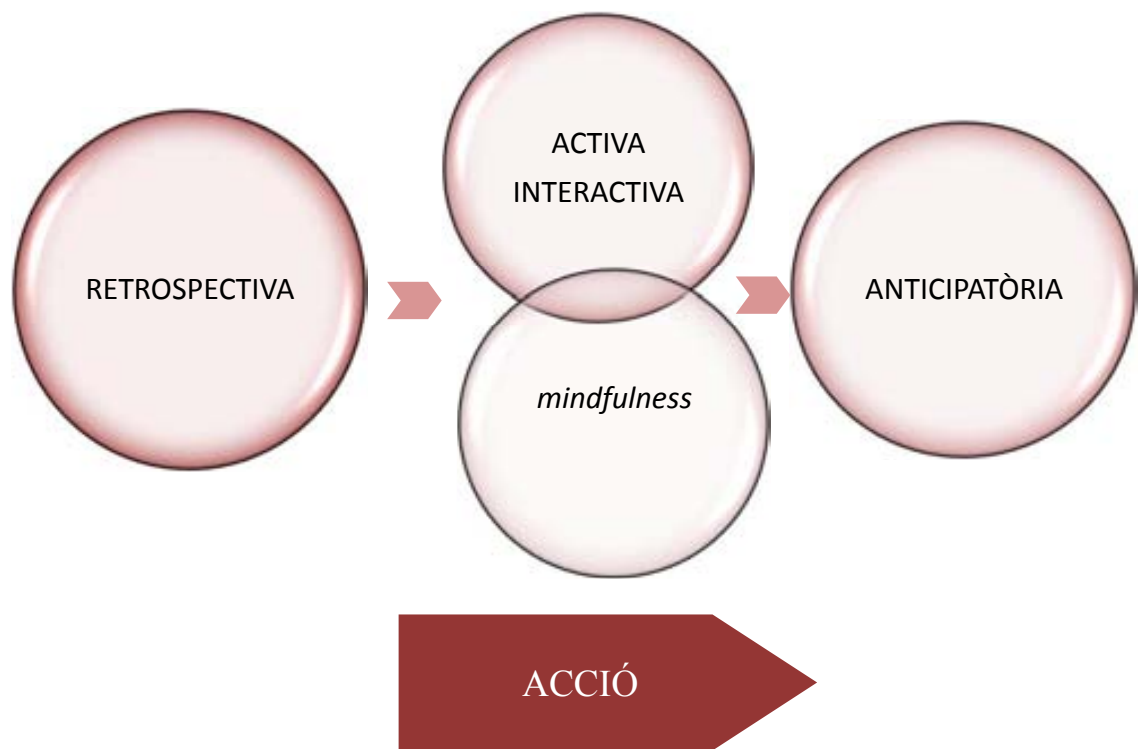


Figura 34 : Formes de reflexió que descriu Van Manen en relació a la temporalitat de l'acció.

Hi ha situacions que demanen reflexió immediata i que no permeten “parar a pensar”, i en el marc de l’educació amb els infants i la formació dels joves aquesta és una situació del dia a dia. Aquesta *reflexió contemporània* activa que equival a l’expressió de “*mindfulness*” és la que probablement suposi un repte més important. Això no vol dir, però, que manllevi la importància que té la reflexió en pedagogia. Van Manen considera que, per definició, la pedagogia significa que l’ensenyament es fa d’una manera intencional que constantment està distingint allò que és bo i més apropiat d’allò que és dolent i inapropiat per aquest o aquests infants en aquella situació particular. Certament, el mestre ha de reflexionar o pensar sobre tots els tipus de possibilitats, però mentre està actuant tant sols pot fer una cosa al mateix temps. El pensament del mestre i la reflexió del mestre és un repte que necessita una exploració filosòfica, conceptual i empírica.

Plantejar-se la pregunta fenomenològica suposa plantejar-se qüestions com: quin és el lloc que ocupa la reflexió en la vida pedagògica del mestre? Com experimenta el mestre

la reflexió en l'acció? Quin tipus de reflexió o pensament, si n'hi ha algun, és possible en la pràctica? Quines són les formes de coneixement o competències que constitueixen la pràctica? Per l'autor, la *reflexió pedagògica* està orientada cap a la comprensió del significat pedagògic dels esdeveniments i situacions en la vida dels infants. Està orientada a la comprensió del que és pedagògicament bo i just en relació a la vida d'aquests infants<sup>487</sup>. Aquesta reflexió és possible en els moments en què podem pensar sobre les nostres experiències, sobre el que hem fet o hauríem d'haver fet, o bé sobre el que hauríem de fer més endavant. La reflexió és un concepte fonamental en la teoria de l'educació. Reflexionar és pensar d'una manera determinada, però la reflexió en el camp educatiu té una connotació de *deliberació*, fent tries deliberades o prenent decisions sobre accions alternatives. Es dona en expressions com “ensenyament reflexiu”, “pràctica crítica reflexiva”, “reflexió en l'acció”, etc. De tota manera, convé diferenciar entre la reflexió sobre les experiències i la reflexió sobre les condicions que donen forma a les experiències pedagògiques. En aquest sentit, Van Manen contempla diferents graus de *reflexió sistemàtica*<sup>488</sup>, com són les que sintetitzem a continuació:

- 1.- Pensament i acció diaris a partir dels hàbits, rutines, intuïcions, pre-reflexions i semi – reflexions. És el nivell del sentit comú.
- 2.- Reflexió incidental i limitada sobre les nostres experiències pràctiques de la vida diària. Posem llenguatge a les nostres experiències i donem conte de les nostres accions: relatem incidents, expliquem històries, principis pràctics,...
- 3.- Reflexió més sistemàtica de la nostra experiència i de l'experiència dels altres amb el propòsit de desenvolupar comprensions teòriques i crítiques sobre el dia a dia. Hem d'utilitzar teories existents per aprofundir en els fenòmens.
- 4.- Reflexionem en la mesura que reflexionem en les formes de la nostra teorització per tal de ser més autoreflexius amb la naturalesa del nostre coneixement, com funciona el coneixement en l'acció i com el podem aplicar en la nostra comprensió i en la nostra acció pràctica.

---

<sup>487</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 5.

<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 7.

Així, pel pedagog d'origen holandès, la reflexió també és una experiència.

En relació a la idea de *reflexió* i de *pràctica*, Donald Schön<sup>489</sup> proposa que podem pensar sobre allò que fem, però que també podem pensar sobre alguna cosa mentre l'estem duent a terme. Introduint així el concepte de *pràctic-reflexiu* que ens els darrers anys ha estat abastament anomenat i discutit en diversos àmbits del món educatiu.

Segons Van Manen<sup>490</sup>, aquest concepte de mestre com a *pràctic-reflexiu* és la resposta al significat d'una teoria tècnica. Considera que la immediatesa de l'acció no permet la reflexió i alhora es planteja sota quina mena de pensament actua el mestre. No s'ha examinat realment quina és la naturalesa del pensament del mestre, quan l'acció immediata no consisteix en distanciar-se de la situació per a poder-hi reflexionar. La contingència interactiva del món pedagògic està mancada de la distància reflexiva que necessita la deliberació racional per a la seva aplicació. L'autor considera que inicialment es parteix de l'assumpció epistemològica que la solució per a una bona pràctica consisteix en conceptualitzar una relació reflexiva entre la "teoria" i la "pràctica". Una relació reflexiva considera una naturalesa crítica i cultural i amb perspectiva de les teories científiques, així com de les implicacions de la gènesi del coneixement psicològic – cognitiu - i social – ideològic - per la vida de les relacions pedagògiques.

El *pràctic-reflexiu* és una persona que reflecteix el raonament pràctic, en l'acció a través de la constant presa de decisions racionals – morals. En aquesta presa de decisions es guia per principis teòrics i pràctics. Algunes de les teories del mestre com a *pràctic-reflexiu* intenten ser sensibles vers la intuïció, dinàmica i trets no racionals de l'acte d'ensenyar. Accentuen que no s'hauria de reduir l'acte d'ensenyar a una simple teoria de la pràctica de l'acció humana. Ni l'ensenyament, ni l'educació són, però, un procés tècnic de producció amb entrada, tractament i sortida. Van Manen admet que, des d'aquestes aportacions, alguns cops podem considerar el mestre com a un pràctic

---

<sup>489</sup> SCHÖN, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basis Books, 1983.

<sup>490</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., pp. 33-50.

reflexiu i com a solucionador de problemes<sup>491</sup>. De tota manera, en la pràctica social de “reflexió en l’acció”, sobre la idea de “reflexionar sobre fer alguna cosa *mentre* l’estic fent”, l’autor opina que cal considerar com a mínim dos aspectes<sup>492</sup>:

- 1) *L’estructura relacional de la interacció*; posa límits al grau de reflexió i distància que un pot tenir en una situació de conversa. Reflexionar sobre allò que dic i faig amb l’altre mentre estic dient o fent paga el cost de l’autenticitat de la interacció.
  
- 2) *La dimensió temporal del context on succeeix l’acció*; també posa límits a la interacció. Pensar sobre l’experiència d’ensenyar i pensar en l’experiència d’ensenyar mantenen una estructura diferent.
  - Reflexió retrospectiva, de les experiències passades.
  - Reflexió anticipatòria, de les experiències de futur.Aquestes dues maneres de reflexió permeten aturar-se i pensar.

Segons l’autor, la teoria del *pràctic-reflexiu* sobreestima la possibilitat d’una introspectiva de “reflexió sobre l’acció mentre s’actua”, alhora que subestima la complexitat de l’organització de les pràctiques d’ensenyament ordinàries, així com la complexitat de les accions pràctiques en les situacions d’ensenyament i aprenentatge<sup>493</sup>. De resultes, el repte de la pràctica de l’ensenyament és tan alt per la complexitat cognitiva i perquè el coneixement inherent és en part no cognitiu. Arribats a aquest punt pot resultar interessant indicar breument els diferents *tipus de coneixement*<sup>494</sup> que contempla el pedagog holandès així com les fonts des de les quals es justifica.

---

<sup>491</sup> *Ibid.*, pp. 33-50.

<sup>492</sup> VAN MANEN, M., “The Practice of Practice”, p. 1; VAN MANEN, M., “Epistemology of Practice”. Document consultat a la pàgina web del pedagog holandès: [http:// www. Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html), p. 3, 4.

<sup>493</sup> VAN MANEN, M., “Epistemology of Practice”. Document consultat a la pàgina web de l’autor: [http:// www. Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html)

<sup>494</sup> Per aprofundir sobre els diferents tipus de coneixement que Van Manen incorpora en el seu discurs, podem consultar: VAN MANEN, M., “The Practice of Practice”, ed. cit.; VAN MANEN, M., “Epistemology of Practice”. Document consultat a la pàgina web de l’autor: [http:// www. Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html)

Tipus de coneixement segons Van Manen:

- a) *Cognitiu*; és intel·lectual, proposicional, textual, intencional.
  
- b) *No cognitiu*; resideix en l'acció viscuda, el cos, el món i en les relacions. És un tipus de coneixement que no necessàriament s'ha de capturar o es pot capturar amb paraules. És una pràctica silenciosa. Wittgenstein, Heidegger i Dreyfus suggereixen – segons l'autor - que aquesta pràctica silenciosa no es pot traduir en paraules ni en discurs proposicional. Dins del coneixement no cognitiu també hi podem distingir diferents formes:

Formes de coneixement no cognitiu:

- a. El coneixement resideix en l'*acció viscuda*:
  - i. Confiança en l'acció, estil, tacte pràctic.
  - ii. Pràctiques d'hàbits i rutines.
  
- b. El coneixement resideix en el *cos*:
  - i. Un sentit de les coses corporalment immediat.
  - ii. Gestos i conducta.
  
- c. El coneixement resideix en el *món*:
  - i. Essent amb les coses del nostre món.
  - ii. En situacions com a casa, en l'entorn familiar.
  
- d. El coneixement resideix en les *relacions*:
  - i. Trobada amb els altres.
  - ii. Relacions de veritat, reconeixement i intimitat.

En els escrits de Van Manen sobre la reflexió i el coneixement relacionats amb el tacte pedagògic, convé apuntar que el referent de Michel Polanyi i el que va acabar anomenant com a *coneixement tàcit* hi estan sempre presents<sup>495</sup>. El pensament central d'aquest autor, se centra en la tesi que les *accions creatives* - i la *praxis* pedagògica és una acció creativa - estan tocades i carregades de forts sentiments personals i compromisos que se situen fora del que la ciència dominant accepta<sup>496</sup>. Per aquesta qüestió ens resulta necessari introduir la distinció que estableix el pensador entre *coneixement explícit* i el *coneixement tàcit*. El *coneixement explícit* està codificat i es caracteritza perquè està incorporat en fórmules, diagrames, plànols o llibres; això fa que se situï a l'abast de qualsevol persona que tingui una formació bàsica per interpretar-lo. Aquest és un coneixement formal i sistemàtic i es podria veure com un codi de computació, una fórmula o un conjunt de regles generals. Pel contrari, el *coneixement tàcit* no és codificable i, per consegüent, tant sols es pot adquirir fent o veient fer a d'altres. És ben sabut que molts dels oficis tradicionals incorporen una gran quantitat de coneixement tàcit, el que justificava l'aprenentatge sota una tutela del mestre oficial. Així, aquest tipus de coneixement no és un coneixement teòric i explícit preocupat sobre el *què*, ans un coneixement encarnat, pre-teòric no explícit, tàcit, preocupat per la qüestió del *com*. Per adquirir una competència em cal coneixement declaratiu, explícit; però aquest mateix coneixement no és vàlid per a posar en pràctica aquesta competència. El coneixement tàcit sempre està lligat a la pràctica. Un dels hereus del pensament de M. Polanyi ens ha arribat de la mà de Donald Schön<sup>497</sup> i els conceptes de “pensament en l'acció” i de “professional pràctic reflexiu”.

---

<sup>495</sup> Tot i que no és un objectiu d'aquest treball el fet d'aprofundir entre la relació de les idees de Van Manen i les de Michel Polanyi, podria resultar d'interès fer un breu apunt sobre algunes de les coincidències entre la idea de tacte i el coneixement tàcit.

<sup>496</sup> El present treball no té com a objectiu aprofundir sobre la dimensió tàcita, tanmateix es pot aprofundir en aquest concepte a partir de les lectures de les obres següents: POLANYI, M., *Personal knowledge. Towards a Post Critical Philosophy*, London, Routledge, 1998; o bé POLANYI, M., *The tacit dimension*, New York: Anchor Books, 1967. També es pot consultar l'article: SMITH, M. K., “Michel Polanyi and tacit knowledge”, *The encyclopedia of informal education*, consulta online realitzada a [www.infed.org/thinkers/polanyi.htm](http://www.infed.org/thinkers/polanyi.htm)

<sup>497</sup> SCHÖN, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; SCHÖN, D. A., *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

CONEIXEMENT EXPLÍCIT	CONEIXEMENT TÀCIT
Codificat	No codificat Incodificable
Lligat a la teoria	Lligat a la pràctica
Incorporat en formules, diagrames, plànols, codi de computació...	Incorporat a la <i>manera de fer</i> i de <i>ser</i>
A l'abast de qualsevol persona amb formació bàsica	Es <i>pot</i> adquirir <i>fent</i> o <i>veient fer</i>
Formal	Informal
Sistemàtic	Asistemàtic
Declaratiu	Indicible
Es basa en regles generals	Absent de regles generals
Preocupat en el <i>què</i>	Preocupat en el <i>com</i>

Figura 35: Diferències entre el coneixement explícit i el coneixement tàcit

### 3.4. La relació pedagògica en el moment pedagògic com a espai i temps pel tacte

Resulta gairebé impossible deslligar la noció de *relació pedagògica* de la de *moment pedagògic* en què l'*on*, el *quan* i el *què* resulten decisius en una situació educativa qualsevol en la que el *qui*, és a dir l'*altre* resulta decisiu. En aquest sentit, podem dir que la trobada activa entre un infant o jove amb un adult és potencialment un moment pedagògic, i que en cada moment pedagògic s'espera alguna cosa del mestre o de l'educador, i, és precisament per aquest motiu que la situació té una càrrega pedagògica.

El que s'espera de l'educador en el moment pedagògic és la resposta a una demanda que sempre està relacionada amb allò que és adequat o no adequat per a determinada situació. En aquest punt, Van Manen ens remet a la sempre necessitada noció de bé i



mal en educació així com a la diferència en la modernitat i en la postmodernitat<sup>498</sup>. Els conceptes tradicionals de “bondat”, “equitat” i “justícia” guien moltes de les interaccions de la vida diària de l’educació, i així com tradicionalment la determinació del “bé” i del “mal” o de les “bones accions” o les “males accions” incorporen respostes de càrrega absoluta relacionada amb els conceptes morals, l’ètica de la Postmodernitat proposa respostes no contestables des del raonament abstracte sobre principis morals i teories ètiques i polítiques. Les preguntes, i les respostes a les preguntes sobre com hem d’actuar davant dels infants depenen sovint del context i del pensament pedagògic del mestre.

Quan Van Manen desenvolupa la idea i els trets característics del *moment pedagògic*, té com a referent a Martinus J. Langeveld per haver estat – segons l’autor – una de les figures més importants en educació a Holanda. Aquest membre de l’Escola d’Utrecht durant la dècada dels cinquanta i principis dels seixanta, introdueix la idea d’una demanda a una situació, d’una “resposta personal” en el que anomenem *moment pedagògic*<sup>499</sup>. En aquest sentit, M. J. Langerveld contempla dues característiques d’aquest *moment pedagògic*:

- 1.- El moment pedagògic està enclavat en una situació en què s’espera alguna resposta pedagògica dels mestres, educadors o professors.
  
- 2.- El moment pedagògic no ens permet fer un retrocés a la situació. En el moment interactiu educatiu els educadors no tenim temps de deliberar ni racionalment ni moral. La deliberació reflexiva requeriria utilitzar una forma de raonament pràctic per arribar a una decisió moral i relacional responsable sobre què és el millor, i actuar en funció de la decisió. Però el raonament pràctic rarament es pot emprar en les situacions pedagògiques interactives i relacionals.

---

<sup>498</sup> VAN MANEN, M., “Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching”. *Curriculum Inquiry*, OISE/John Wiley (Toronto), Vol. 4, n°2, 1994, p. 21.

<sup>499</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 1; i també a VAN MANEN, M., “On the relation between Pedagogy and Philosophy”. *The Far western Philosophy of Education society Conference*. University of Hawaiï, Manoa. January 15-18<sup>th</sup>, 2003, p. 2. També traduït a la revista *Aloma*, desembre 2006.

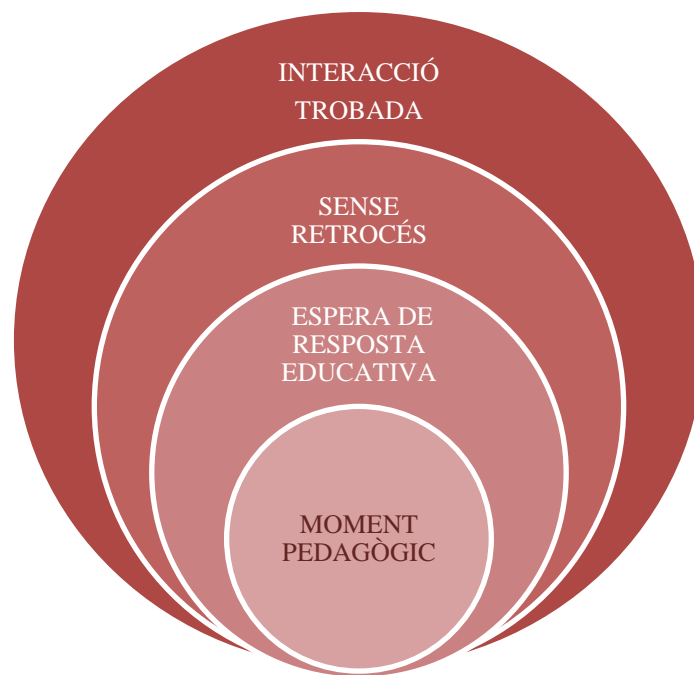


Figura 36: Característiques del moment pedagògic.

Els moments pedagògics normalment consisteixen en accions immediates en les que cada situació està carregada pedagògicament perquè s'espera alguna cosa de l'adult, encara que aquesta acció pugui ser la "no-acció". Aquesta trobada activa o passiva és el que anomenem moment pedagògic. En altres paraules, el moment pedagògic és el "temps situat" de la pràctica pedagògica diària. En aquest marc, els educadors estem interessats en la realitat interactiva del moment pedagògic o de la situació pedagògica, i això significa que estem interessats en l'acció immediata contextualitzada i també en el desenvolupament del flux pedagògic que està poc entès en les teories educatives.

El mestre sembla més implicat en la reflexió del tipus de solucionar problemes que en la reflexió sobre el significat pedagògic o la significativitat pedagògica de determinades experiències. Sens dubte, les qüestions de significat no es poden solucionar d'una vegada per totes. Això vol dir que pocs problemes pedagògics poden ser eradicats a l'acte o de la nit al dia. Van Manen descriu el moment pedagògic com la situació en la que l'educador fa alguna cosa apropiada respecte de l'aprenentatge en relació a un infant o un jove. I ho formula de la manera següent:

“ *I have described the pedagogical moment as that situation in which the teacher (pedagogue) does something appropriate with respect to learning in relation to a child or young person*”<sup>500</sup>.

El mestre està constantment “actuant” – acció de la *praxis* - en cada canvi de situació. En la majoria de casos, el moment pedagògic requereix que el mestre actuï de manera instantània, quan no hi ha prou temps per a reflexionar, ponderar i valorar de manera pausada la situació i el context. Al mateix temps, les preguntes pel significat pedagògic són profundament ètiques, estan plenes de significat moral, emocional i normatiu; són preguntes que fan referència al significat de les experiències que s’han de comprendre més i millor, entenent que això farà que l’educador, el mestre o el professor actuï de manera més pensada i amb més tacte en aquesta situació i en les que vindran en el futur. I aquesta experiència d’una resposta ètica a la demanda lliurada per una vulnerabilitat humana és el que entenem com una responsabilitat vers l’altre.

De tota manera, és important aclarir - abans de continuar desenvolupant la idea de relació pedagògica i de moment pedagògic – que el sol fet de la trobada entre un adult i un infant, per bé que aquesta sigui sempre potencialment pedagògica, no té per què arribar-ho a ser. Convé doncs especificar que la situació i el moment pedagògic es crea a partir del propòsit de l’educador, de la seva intencionalitat educativa en què l’infant es beneficiï d’alguna manera de les circumstàncies, mitjançant la forma en la que l’educador està lligat a l’infant o el jove, i al seu torn aquest l’accepta com a tal; en paraules de Van Manen:

“... *según el modo en que el educador “pertenece” al niño ...*”<sup>501</sup>.

És a dir, perquè la situació pedagògica produeixi un moment pedagògic, l’adult ha de fer quelcom pedagògicament correcte en la seva relació amb l’infant o els infants i

---

<sup>500</sup> VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p. 10. A més a més de la definició que fa Max van Manen del moment pedagògic, convé destacar que el pedagog holandès emprà de la mateixa manera els termes “mestre” que “pedagog”, termes abastament diferenciats en el nostre context cultural educatiu.

<sup>501</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 86.

aquests l'han de reconèixer. Això vol dir que, en cada situació que es vulgui com a moment pedagògic l'adult haurà de mostrar, a partir de les seves accions i els seus actes, allò que creu és bo i excloure allò que creu que no ho és per a l'infant o el jove.

Els fets, els valors, el mètode i la filosofia són, per Van Manen, aspectes fonamentals d'aquest moment pedagògic <sup>502</sup>. Tanmateix cap d'ells no ens pot dir què hem de fer, com hem d'actuar de manera pedagògica en resposta a les situacions pedagògiques. Veiem que per desenvolupar el concepte de *relació pedagògica* que ens ha d'ajudar a entendre millor les virtuts o qualitats que estan al cor de l'educació, Van Manen fa una revisió teòrica de la literatura <sup>503</sup> sobre la relació pedagògica articulada, de manera breu, alguns trets comuns sobre la manera com aquesta relació pedagògica és entesa en la majoria dels discursos educatius a Europa <sup>504</sup>. En aquest sentit, volem destacar la incidència que fa en Dilthey – segons Van Manen - com a primer pensador que considerà que la pedagogia tant sols podia trobar el seu punt de partida estudiant la relació entre l'educador i els seus estudiants. Mes endavant, sembla que Nohl, deixeble de Dilthey, va elaborar una teoria sobre la relació pedagògica durant els anys trenta a Alemanya. Mentre la noció de relació pedagògica emergia com un problema filosòfic, Van Manen apunta que algunes generacions d'alemanys i holandesos <sup>505</sup> van anar explorant la vessant experiencial i interpretativa del concepte. Alhora especifica un aspecte que resulta d'especial interès per al tacte pedagògic com és el fet que Nohl descriu la *relació pedagògica* entre un pedagog i un infant com una relació d'experiència intensa que es caracteritza per tres aspectes:

---

<sup>502</sup> El pedagog holandès dedica el tercer capítol de la seva obra VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., a desenvolupar el seu pensament al voltant de les quatre idees de valors, fets, mètode i filosofia que, al seu parer, tot i que resulten imprescindibles no resolen l'acció.

<sup>503</sup> Van Manen dedica una part del seu article VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., a posar en comú les idees com les que Stellwag (1970), Giesecke (1979, 1987), Spiecker (1982), Nohl (1982) i altres com Litt, Flitner, Bollnow, Langeveld, Spiecker, Imelman, així com el mateix Dilthey i el seu deixeble Nohl, van desenvolupar al llarg de la història en relació a la noció de relació pedagògica. No és objectiu d'aquest treball aprofundir sobre les bases teòriques d'aquest concepte per bé que resulta important tenir-ho en consideració per a poder desenvolupar des d'una perspectiva més àmplia els objectius que ens hem proposat.

<sup>504</sup> Tot i que no resulta del nostre interès desenvolupar aquest recorregut que realitza van Manen en el seu article ens sembla interessant fer-ne un breu apunt que ajudi a situar la perspectiva del pedagog holandès.

<sup>505</sup> Aquí l'autor es refereix a Litt, Flitner, Bollnow, Langeveld, Spiecker i Imelman.

1.- Una relació molt *personal* animada per una qualitat especial que emergeix espontàniament entre l'adult i l'infant i que no es pot ni dirigir ni entrenar ni reduir a cap altra interacció humana.

2.- Una relació *intencional* en què la intenció del mestre sempre està determinada per una doble direcció: tenir cura d'un infant tal com és i tenir cura d'un infant pel que pot arribar a ser.

3.- L'educador ha d'*interpretar* i *entendre* constantment la situació actual i les experiències de l'infant i anticipar els moments en què l'infant de plena responsabilitat pot, cada cop més, participar de la cultura.

Resulta també d'especial rellevància la idea que destaca Van Manen en la que Nohl subratlla que per l'estudiant, la relació pedagògica amb el mestre és més que un mitjà per a un fi - ser educat -; la relació és una "experiència de vida" que té significat *en* ella mateixa i *per* ella mateixa.

".. *the relation is a life experience that has significance in and of itself*"<sup>506</sup>

La nostra relació amb un mestre real, és a dir, algú en presència de qui experimentem un creixent sentit d'un mateix i un desenvolupament personal real, és probablement, segons Van Manen, més profunda i conseqüencial que l'experiència de relacions d'amistat o amor. La relació pedagògica és fonamentalment una "relació personal". En aquesta relació, l'adult espera la maduració i l'educació de l'infant. És precisament per aquesta qüestió que la relació pedagògica difereix d'altres relacions amb característiques similars com podrien ser una relació d'ajut, una relació de conversa, ..., en la relació pedagògica, l'educador, el pedagog *es dona* amb una especial responsabilitat envers els infants o joves. Seguint aquesta idea, podem dir que el que "rebem" d'un gran mestre no és tant un cos de coneixements sinó la *manera* com va representar l'assignatura, el seu entusiasme, dedicació, disciplina, poder personal, compromís. Tanmateix, Van Manen apunta que, segons Bollnow, quan les intencions de l'educador de donar direcció es

---

<sup>506</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 10.

troben de manera responsable amb l'alumne és quan la relació pedagògica es fa existencial.

De la mateixa manera ens resulta rellevant el que subratlla el pedagog holandès quan diu que segons Spiecker, la relació pedagògica entre un adult i un infant ve marcada per "l'anticipació de comportaments i conceptualitzacions" per part de l'adult. Posa exemples de com els pares conversen amb els infants molt abans que els infants tinguin competència lingüística,... volent mostrar d'aquesta manera que la relació pedagògica és una relació *sui generis* en el sentit que és un fenomen humà únic que es resisteix a ser reduït a altres relacions humanes per acabar conclouent que el desenvolupament personal i humà tant sols és possible en una relació pedagògica.

La idea de la *relació pedagògica* es basa en diverses suposicions:

- a) Té sentit diferenciar entre adults i infants.
- b) El concepte de maduració encara és "treballable".
- c) Tenim punts de vista sobre com la vida és viscuda i com hauríem de guiar els infants.

Resulta difícil determinar quines són les necessitats dels infants en base a la nostra comprensió contemporània sobre la naturalesa de l'infant. El concepte del que és un infant s'ha relativitzat, el terme infant ha perdut allò semblantment universal. Ens podríem preguntar si el concepte d'infància és tant sols una construcció cultural; si sabem quin tipus de comportaments són propis d'infants i quins d'adults; i si podem posar-nos d'acord en dir què els cal als infants. Però això seria objecte d'una altra recerca.

Segons Van Manen, ni la família, ni l'escola, ni els veïns ni la comunitat no són prou, avui en dia, per oferir un espai on viure, explorar i desenvolupar-se. I encara més, considera que ni els valors culturals, ni morals, ni polítics, ni socials, ... no ens poden dir avui en dia les bases sobre les quals construir els programes educatius. En aquest sentit, es referix a Giesecke quan diu que fins que els educadors no sàpiguen què és apropiat o bo pels infants, la seva tasca s'haurà de reduir al domini més tècnic de ser professionals de suport en processos d'aprenentatge neutrals. Diu que la tasca essencial

del mestre és la instrucció en àrees de coneixement. Tanmateix aquesta és una perspectiva, que, des del que portem desenvolupant en aquest estudi, no compartim amb l'autor. El que compartim, però, és que les relacions pedagògiques emergeixen espontània i naturalment entre el mestre i l'alumne malgrat no hi hagi cap terme que reculli ni doni veu a la qualitat d'aquesta relació. El terme relació pedagògica no és la qüestió, sinó la idea o més aviat l'*experiència*. Potser hem d'esperar que la relació pedagògica es continuï mantenint malgrat la creixent racionalització tecnològica de la vida educativa a les escoles i a d'altres sistemes educatius.

Per Van Manen, la relació pedagògica és el concepte d'una vitalitat humana afectuosa que recull les característiques normatives i qualitatives dels processos educatius. Així, destaca que la vida informal, personal i relacional de l'ensenyament es veu superada per les racionalitzacions tècniques en termes de superestructura, com per exemple els programes educatius, la planificació dels currículums, el sistema burocratitzat, l'aprenentatge per objectius, la mesura de la productivitat que vol dir els resultats basats en tests. Considera, al seu torn, dues maneres de veure la naturalesa i funció de la "vida informal pedagògica"<sup>507</sup>, i aquestes són les següents:

- 1.- Els aspectes informals, personals i relacionals de l'ensenyament no són accidents indesitjables que interfereixen en els processos planificats i estructurats del currículum. Poden conviure uns i altres.
- 2.- La dominància de la racionalitat tecnològica posa un repte als educadors: agafar-se a la comprensió no instrumental de la naturalesa pedagògica de l'ensenyament.

L'ensenyament no és ni ciència ni art, ni tecnologia ni estètica. Així doncs, tal i com ja hem afirmat amb anterioritat, els mestres no haurien de deixar que les seves relacions amb els estudiants estiguessin governades per una orientació "tecnològico – instrumental" ni "artístico – estètica". Segons Van Manen, l'ensenyament és el cor d'una pràctica pedagògica *-virtuous normative-*. En termes aristotèlics, la pedagogia és l'excel·lència de l'ensenyament.

---

<sup>507</sup> *Ibid.*, p. 18.

Entenent que la *virtut* és la qualitat que fa que una vida particular sigui exemplar, bona, admirable o excel·lent, ja hem desenvolupat al principi d'aquest treball que no es pot reduir a normes o principis morals. Les virtuts són indicadors del caràcter educat de les persones. Segons Aristòtil, hem vist que la virtut s'adquireix a partir de la formació de "bons" hàbits i costums que els pares infonen en els infants. És sabut que el terme virtut té connotacions pietoses d'obediència, sembla que sigui contrari a una personalitat crítica i reflexiva. Per Van Manen<sup>508</sup>, les *virtuts* són les qualitats pedagògiques apreses i evocades que són necessàries per la vocació humana de criar i educar els infants. Les virtuts mai no són moralment neutrals, sempre són normativament desitjables. L'autor considera com a qualitats virtuoses d'un bon mestre: la paciència, la confiança, l'humor, la diligència, la creença en els infants, el tenir un coneixement especial, el tenir l'habilitat d'entendre el significat i la importància de la dificultat, la disciplina, l'interès, i altres aspectes de l'aprenentatge. Les virtuts són doncs qualitats que recreem a través de les accions i la pràctica, qualitats que ens fan consistents i coherents. Tanmateix, el mestre pot tocar, afectar pedagògicament la totalitat de la persona però tant sols des del seu espai, lloc, camí particular i tant sols per un temps limitat. Amb tot, les conseqüències poden ser infinites i per tota la vida.

Certament el terme *relació pedagògica* està poc utilitzat. Alguns parlen de la relació mestre – alumne però des d'una mirada de la interpretació pedagògica. En tota relació pedagògica hi ha un tenir cura–preocupació *de o per* l'altre; hi ha una responsabilitat en el rostre únic "*face of the unique*" i pel sense rostre "*faceless*". Quan parlem de cura – *care* – ens referim a la responsabilitat que tenim com a pares o mestres vers els infants; és una resposta a la vulnerabilitat dels altres. Autors com Levinas i Derrida als que Van Manen fa referència en alguns dels seus escrits<sup>509</sup>, ho han descrit com el terreny moral de l'existència humana. Levinas considera que tant sols en la trobada amb l'altre podem donar significat a l'impuls ètic de la responsabilitat a la crida que fa un altre que necessita de mi. I en aquestes situacions on l'altre entra en la meua vida "sense avís", el pensament arriba tard. Van Manen també es refereix a Levinas quan descriu el fenomen

---

<sup>508</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>509</sup> VAN MANEN, M., "Moral Language and Pedagogical Experience". *The Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32, n° 2, 2000, p. 4.



*d'experiència involuntària de la responsabilitat ètica* com a fonamental no solament en l'experiència de la relació, sinó també en l'experiència d'un mateix. Aquesta relació amb l'altre és “no-recíproca” , podríem dir que és, en algun sentit, una relació no relacional. En la relació cara a cara ens fem més propers als altres, i alhora és el cara a cara que posa la distància entre un mateix i altres irreductibles infinits.

La responsabilitat *vers* l'altre augmenta proporcionalment a la mesura en què l'assumeixo. Com més *cura* tinc d'aquesta persona, més me'n preocupo i més desitjo tenir-ne cura. Per Levinas - tal i com destaca Van Manen - voler, necessitar i desitjar no signifiquen el mateix. Res no pot satisfer plenament el desig, sí en canvi el voler o la necessitat. L'experiència ètica de la responsabilitat de tenir cura és l'experiència del que “m'escolleix”, “em tria” a mi. És innegable l'experiència de “crida”. Aquesta experiència és una forma de coneixement.

Per Van Manen, el que converteix a Levinas en únic és que és l'únic filòsof que ofereix una ètica de la cura responsable - *caring responsibility* - no fonamentada en l'ètica. Això és el que Levinas anomena l'*ètica pura*. En un sentit, això encara no és ètica, encara no és filosofia, encara no és política, encara no religió ni judici moral. Levinas ens mostra, tal i com hem introduït a l'inici d'aquesta recerca, que en la *trobada* amb l'altre, en aquesta *acollida*, en aquest *rostre*, experimentem l'ètica pura abans d'implicar-nos en les ètiques generals com a forma de pensament, reflexió i raonament moral<sup>510</sup>.

L'experiència de cura – com a – preocupació - *care-as-worry* - sempre és contingent i particular. Només puc estar aquí i ara. Per tant, és la singularitat d'aquesta persona, aquest infant que s'adreça a mi en la meua singularitat. Així, l'autor considera que la cura - com a -preocupació no es pot legislar, administrar o controlar. Però aquest tipus de cura, ens dóna les bases per entendre les responsabilitats de cura en un sentit més pràctic que s'esperen de l'educador com a professional en les seves rutines bàsiques. La cura- com a- responsabilitat sembla una càrrega de responsabilitat. Levinas diu que és el

---

<sup>510</sup> *Ibid.*, p. 6.

“bé”, és “l’experiència del bé”, el “significat del bé”, de la “bondat”; i tant sols la bondat és bona.

Tanmateix hem de considerar que les nostres interaccions amb els infants estan clavades en un context cultural on algunes virtuts són valorades. Al final, la validesa dels punts de mira es torna un assumpte de responsabilitat pedagògica per cadascú de nosaltres. Aquesta responsabilitat s’ha d’alimentar de l’experiència ètica del nostre *encontre* amb l’infant, el nostre “altre pedagògic”.

### 3.5. El mestre, la pràctica educativa i el tacte pedagògic: una simbiosi

*“Cuando comparto mi vida con este niño no puedo evitar convertirme en un ejemplo. Como persona mayor que soy, encarno para el niño diversas formas posibles de ser”*<sup>511</sup>.

Un mestre és un educador que se sent adreçat *vers* els infants, que entén els infants en el sentit de tenir-ne cura, se sent personalment compromès, obligat i interessat envers l’educació dels infants i el seu creixement vers l’adultesa . Des d’aquesta perspectiva, l’educació amb els infants requereix uns requisits en la pràctica com poden ser el coneixement complex, la immediatesa d’improvisació i de pensament pedagògic<sup>512</sup>.

Van Manen destaca, en diversos escrits, algunes de les característiques fonamentals que, coincidim, un mestre hauria de tenir i mostrar en la seva pràctica educativa<sup>513</sup>. Aquestes es poden sintetitzar de la manera següent:

- Capaç de mostrar una consideració afectuosa cap allò que és singular (infants, situacions, vides).

---

<sup>511</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 20.

<sup>512</sup> VAN MANEN, M. “Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching”, ed. cit., p. 6.

<sup>513</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 16, 20, 29, 54 i també a VAN MANEN, M. “Pedagogical Tact Research”. Consultat a [http:// www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html)

- Voler estar amb l'infant i convidar-lo a estar present en un sentit personal.
- Capaç de captar una pregunta i aprofundir en ella amb gest tranquil.
- Capaç de mantenir viu l'interès que va originar la pregunta de l'infant.
- Capaç de tenir una sintonia atenta de tot el propi ésser amb l'experiència que el nen té del món.
- Capaç de ser pedagògicament sol·lícit mostrant sensibilitat.
- Mostrar una intel·ligència interpretativa.
- Mostrar una moral pràctica intuïtiva.
- Mostrar sensibilitat i obertura vers la subjectivitat de l'infant.
- Mostrar resolució d'improvisació en el dia a dia amb els infants i joves.
- Capacitat per a l'observació pedagògica.

El mestre ha de considerar que pensar en l'infant des d'una perspectiva professional pot portar-lo a perdre el que té de particular, substituint-lo per un llenguatge tècnic, diagnòstic o instrumental. L'infant necessita que el vegin, l'experiència de ser vist pel mestre, confirmar que la seva existència és única. És donar a l'infant el seu lloc en un moment i espai específics. Per veure pedagògicament, el mestre i l'educador necessiten més que ulls. Cal tot el cos.

Per Van Manen, la dificultat de l'ensenyament és deguda a que les bases per aquest coneixement són complexes, però el que és més important, considera que l'excel·lència resideix en la subtil naturalesa de la pedagogia de l'ensenyament. Davant d'això, el mestre amb tacte és un mestre reflexiu i meditatiu que mai no para de preguntar-se sobre la naturalesa de l'ensenyament. Fins i tot els mestres més experimentats tenen experiències de dubte i senten la seva "experiència" posada en dubte. Van Manen sospita que aquest tret inestable de la identitat professional del mestre està en la naturalesa pedagògica de la seva relació amb els estudiants<sup>514</sup>.

Van Manen sosté que quan els mestres no saben *ser* allò que *fan*, estan absents per als infants<sup>515</sup>. "Ets allò que ensenyes", i tot allò que el mestre *fa* o *no fa* i la manera com és

---

<sup>514</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 7.

<sup>515</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 65.

viscuda la seva presència pels estudiants a qui ensenya, té un significat pedagògic, tant si és positiu com negatiu<sup>516</sup>. Acceptem que les relacions educatives són relacions de mediació que tenen a veure amb la presència, l'estil personal i la confiança. D'aquesta manera, observant i "imitant" el mestre, l'infant i també "l'estudiant de mestre" apren a sentir-se confiat. Aquesta *confiança* no és, segons el pedagog holandès, una qualitat afectiva que fa més fàcil l'ensenyament, aquesta confiança és en ella mateixa el "coneixement actiu", *el tacte de saber què fer i què no fer, què dir i què no dir*<sup>517</sup>.

Sembla poc discutible pel que hem anat desenvolupant fins a aquest punt, el fet que el mestre que vulgui tenir una relació educativa "tocada de tacte" no pot ser un educador qualsevol. En el marc que hem estat definint, podríem anomenar alguns trets que es farien necessaris en una relació pedagògica on el tacte fos l'element definitori d'aquesta relació. Trets com la vocació, la preocupació i l'afecte pels infants així com la comprensió pedagògica de les seves necessitats, el sentit de responsabilitat, la capacitat d'improvisació, la resolució en el tracte, l'esperança activa davant les situacions adverses i les crisis, la intuïció moral, la gratuïtat, l'altruisme, el sentit de l'humor, la vitalitat, la passió per conèixer i per plantejar-se preguntes sobre el misteri del món, la franquesa autocrítica, la maduresa en la sol·licitud, la comprensió i el sentit envers la subjectivitat de l'infant, així com una intel·ligència interpretativa o un sentit hermenèutic de la pràctica educativa; tots ells passen a esdevenir aspectes de rellevància en una relació educativa que cerqui en el tacte la qualitat per excel·lència inherent a l'educació.

Considero important detenir-me , encara que sigui de manera breu, en alguns d'aquests trets que acabo d'enumerar per tal de concretar el sentit en el que han estat inclosos com a fonamentals en una "relació amb tacte". Per a aquesta empresa trio tant sols aquells aspectes que podrien portar a confusió o bé que resulten de certa polèmica en l'àmbit de l'educació.

---

<sup>516</sup> VAN MANEN, M., "The Practice of Practice", ed. cit., p. 3.

<sup>517</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., p. 11.

Actualment, no és fàcil que la gent parli de l'educació, l'ensenyament o la pedagogia com d'una "vocació" o una "inclinació", ni tant sols en el discurs educatiu. Curiosament és molt més habitual referir-se a l'educació com una vocació en un context de negació. Tot i així, pot resultar important que ens adonem que la nostra convivència amb infants tant sols serà veritablement significativa si ens sentim *atrets* i *inspirats* per l'educació per una qüestió de vocació. També és interessant dir que l'educació és una vocació no només en un sentit simbòlic o transcendental, ans hi ha alguna cosa en els infants que ens estimula i ens atrau cap a ells de forma molt concreta. En aquest sentit, la "inclinació pedagògica" és la que ens *crida*, ens emplaça a escoltar les necessitats de l'infant. El terme "vocació" també comporta etimològicament el significat de crida - *vocare* -. Però aquesta inclinació o aquesta crida es podria confondre fàcilment amb un sentit del deure o en la veu de la consciència o bé en algun sentit referent al compromís envers a una tasca en la que em sento especialment empès. Podríem dir doncs que no hem de confondre la forma en la que quelcom ens crida amb la crida en ella mateixa<sup>518</sup>. Sota aquesta perspectiva, Van Manen apunta que no és estrany que per aquells que estan sords a la crida, reflexionar sobre la pedagogia com una vocació sigui tant sols un sentimentalisme sense sentit o, en el millor dels casos, un exercici inútil<sup>519</sup>. Per Van Manen, el que ens exigeix la vocació d'educar són tres condicions fonamentals de la pedagogia: l'amor i l'afecte, l'esperança i la confiança, i la responsabilitat<sup>520</sup>. Aquestes es converteixen en condicions prèvies perquè una relació pedagògica tingui possibilitat d'existir. Arribar a ser persona, madurar i ser educat suposa transformar la contingència en compromís i responsabilitat: això vol dir que cadascú ha d'escollir una vida. Ell o ella és el conjunt de possibilitats. Això significa que la vocació de la pedagogia d'implicar-se en l'educació dels infants, consisteix a donar-los la força necessària per tal que puguin donar forma amb decisió a les contingències de la seva vida.

---

<sup>518</sup> David Hansen desenvolupa en algunes de les seves obres la importància de la naturalesa de l'acció pedagògica i el sentit de l'educació posant l'accent en la "crida" que sent el mestre per a l'ensenyament o per a l'educació. En relació a aquesta temàtica, veure HANSEN, D., *Llamados a enseñar*, Barcelona, Idea-Books, 2001; i HANSEN, D., *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Barcelona, Idea-Books, 2002.

<sup>519</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 42.

<sup>520</sup> *Ibid.*, p. 79.

Com a pares i com a mestres hem de mantenir sempre oberta la qüestió del significat pedagògic de la nostra *vocació*, i hem de ser sempre conscients de l'amplitud del món en el que viu, aprèn i es desenvolupa la gent jove. Certament la vocació pedagògica estimula i inspira els mestres. Sovint, molt gradualment, el ser pedagògic es desenvolupa i es deixa sentir en la pròpia vida en tota la seva dimensió. L'important d'aquesta observació és que la idea que un "decideix" ser mestre és probablement tan poc exacta, des del punt de mira de l'experiència, com la que un és pare per pròpia "decisió". Sovint els pares se sorprenden que els infants tinguin un efecte en la seva vida molt més profund del que suposaven. Quan els mestres comencin a viure i a actuar com a autèntics mestres amb els nens, es poden veure "afectats" per ells d'una manera que difícilment podien preveure. És en aquest sentit que parlem de l'educació com d'una vertadera vocació.

En relació a la *preocupació* i l'*afecte* pels infants, podem dir que infants i adults estem sovint massa ocupats els uns amb els altres per permetre'ns la indulgència de reflexionar. Però quan intento recordar per descriure el significat d'aquesta experiència, no tinc cap dubte que en aquell moment sabia de l'existència de quelcom que era real i difícil d'oblidar. Per Van Manen, la satisfacció de la pedagogia no resideix en la curiositat científica intrínseca, sinó més aviat en *l'interès pel creixement personal de l'infant*, pel seu propi bé. O bé, per dir-ho d'una altra manera, la meua orientació pedagògica vers els infants està animada, no per una actitud "desinteressada" de la ciència "objectiva", sinó pel meu amor o interès pels infants<sup>521</sup>. L'afecte d'un mestre per un alumne, així com l'afecte d'un pare per un fill, en certa mesura es basa en al importància i la possibilitat de canviar i de desenvolupar-se, en el valor que té això pel desenvolupament de la identitat, el caràcter, el *ser* de la persona ja sigui aquest un infant, un jove o un ésser humà amb disposició de formació.

Per un infant, madurar i explorar el món en un context de seguretat significa que se sent protegit per l'amor i la cura dels adults. És significatiu que el terme "seguretat" s'acostumi a associar amb el de "cura". Els infants que saben que alguna persona es preocupa per ells no se senten preocupats sense motiu. El terme llatí *secura* significa lliure d'inquietud, de "preocupació". El terme "segur" també deriva de *secure*, i vol dir

---

<sup>521</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 48.

“estalvi”. L’estabilitat aporta a les nostres vides una quantitat necessària de seguretat, certesa i solidesa<sup>522</sup>.

Quan parlem d’*intuïció moral* com a tret característic del mestre de tacte, ens referim al “saber què cal fer”. Atès que la pedagogia sempre té a veure amb la capacitat de distingir entre allò que és bo i allò que no és bo per als infants, la intuïció moral també té a veure amb el sentit de les normes, els límits i l’equilibri, que fa saber gairebé automàticament en quin moment intervenir en una situació i a quina distància cal mantenir-se en circumstàncies concretes.

En relació a la *maduresa en la sol·licitud*, convé aclarir que, tal i com ja hem esmentat amb anterioritat, entenem la *sol·licitud* com un estat interior. És el producte de la “reflexió autorelexiva” sobre l’experiència humana. No és una forma de coneixement sinó més aviat una forma d’actuar. És la pràctica sensible d’atendre. L’acció sol·lícita resulta bàsica per actuar amb tacte. El tacte entès també com a efecte que un té sobre una altra persona, encara que consisteixi en contenir-se o esperar. El mot tacte, com ja hem descrit, deriva del llatí *tactus*, tocar, realitzar. Tenir tacte equival a ser sol·lícit, sensible, perceptiu, discret, conscient, prudent, amb judici, perspicaç, amable, considerat, curós i previngut. De la mateixa manera, no tenir tacte equival a ser precipitat, impetuós, indiscret, imprudent, poc encertat, inepte, insensible, inconscient, ineficaç, barruer, irrespectuós, poc reflexiu, eixelebrat, desconsiderat i estúpid. El tacte no està planificat i és en aquest sentit que és necessària aquesta *intuïció* que es pugui donar en la immediatesa del moment i alhora ser interpretada de manera intel·ligent. Em refereixo a saber interpretar els pensaments, els sentiments, els desitjos interiors, les interpretacions a través de claus indirectes com els gests, els comportaments, l’expressió i el llenguatge corporal; com si fos capaç de llegir la vida interior de l’altra persona. Tenir l’habilitat d’interpretar la importància psicològica i social de les característiques d’aquesta vida interior significa tractar de saber interpretar la significació profunda de la timidesa, de l’hostilitat, de l’angoixa, de la tendresa o de la pena en situacions concretes amb persones particulars. El mestre, actualment, és la persona que dóna suport a alguna persona al llarg del seu camí, algú que *creu* en els infants i en els joves, que *acompanya* l’infant o el jove a distància, *compartint* el que sap, *mostrant-li* allò que un pot arribar a

---

<sup>522</sup> *Ibid.*, p. 71.

ser i *creant les condicions* i els espais per tal que els infants i els joves puguin jugar un paper en allò que esdevindran<sup>523</sup>.

---

<sup>523</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching" ed. cit., p. 30.



#### **4.- EL TACTE PEDAGÒGIC EN EL DISCURS EDUCATIU DE MAX VAN MANEN: L'HERÈNCIA D'UNA PERSPECTIVA**

---

En el discurs que Max van Manen desenvolupa al llarg de la seva obra relacionada amb el tacte pedagògic s'hi desprenen algunes consideracions i perspectives que fan pensar en autors que han pogut deixar-hi el seu llegat ja sigui a partir de textos concrets explicitats per l'autor, o bé com a "herència cultural" que, per bé que no es manifesta de manera explícita en els seus escrits, s'hi deixa veure la petjada que han tingut en el seu pensament. En aquest estudi, ens referirem concretament a la petjada aristotèlica, la herbartiana, la petjada de Muth i, per últim, la petjada gadameriana; totes elles considerades des d'aquest estudi com a referents clau en la idea contemporània de tacte pedagògic que ha arribat a casa nostra bàsicament de la mà de les recents traduccions de l'obra de Van Manen. Tot i que em proposo referir-me a la idea vanmaneniana de tacte pedagògic des d'aquestes quatre perspectives esmentades, voldria deixar clar, d'entrada, que hi ha altres autors i altres recorreguts possibles, alguns d'ells des d'altres àmbits, que no han estat explorats per a la realització d'aquest estudi. Així doncs, aquesta pretén ser una aportació en un "tram" del recorregut per l'herència de significació en les idees vanmanenianes del tacte pedagògic, però no un estudi exhaustiu sobre les influències de Van Manen en la noció de *tacte pedagògic*.

##### **4.1. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva aristotèlica**

La idea de tacte pedagògic que Van Manen desenvolupa al llarg de la seva obra no fa referència destacable a la influència que Aristòtil deixa en els seus escrits. Tant és així que, tal i com ja ha estat esmentat amb anterioritat, el pedagog d'origen holandès, a qui podem considerar com a principal estudiós actual del *tacte pedagògic*, no articula a fons cap dels textos aristotèlics en cap de les seves obres. Així, podem dir que Aristòtil

queda al marge dels seus referents, o bé que són referents que l'autor no explicita en les bibliografies i referències de les seves obres i articles. Fent una breu anàlisi sobre l'obra de Van Manen, podem copsar com l'autor tant sols en fa esment a l'article que titula *Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching* per introduir el terme *virtut* en general i el terme *pedagogia*: "... *teaching is at heart a pedagogical (virtuous normative) practice, or, in Aristotelian terms, pedagogy is the excellence of teaching*"<sup>524</sup> En la referència a aquest article apareix un cop la referència de l'*Ètica a Nicòmac* per definir el que, segons Aristòtil, és la *virtut*, que Van Manen compara amb la qualitat del mestre: "*Thus virtues are indications of the educated character of a person. They answer the question is well prepared for certain life tasks and responsibilities. Aristotle argued that virtues are commonly acquired through the formation of good habits or customs that parents instill in children*"<sup>525</sup>. En un altre cas, a l'obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, l'autor fa referència a *The basic words*<sup>526</sup>, una traducció de la *Poètica* aristotèlica, per aplicar el que el filòsof grec diu sobre l'èpica poètica del seu temps a la narració anecdòtica d'avui en dia. Més endavant, ja en el glossari de termes que destaca al final d'aquesta obra vanmaneniana, es refereix a Aristòtil per a les definicions dels termes *ciències humanes*, *essència* i *món de la vida*. Aquestes resulten ser, bàsicament les referències de Van Manen en relació al pensador grec. D'aquesta manera, descartem la influència explícita d'Aristòtil en els escrits del pedagog holandès. De tota manera, convé destacar que malgrat Van Manen no cita explícitament Aristòtil, descobrim en la lectura del pedagog d'origen holandès, que les idees del filòsof grec hi són presents.

Tal i com hem pogut desenvolupar a la primera part d'aquest estudi, des de la definició que fa Aristòtil de la *phrónesis* com a "*modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre*"<sup>527</sup> i que podem contrastar amb la idea de *tacte pedagògic* que desenvolupa Van Manen al llarg de tota la seva obra, fent

---

<sup>524</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 18.

<sup>525</sup> ARISTOTLE, *Nicomachean ethics*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co. Inc. (Transl. M. Ostwald), 1962; a <sup>525</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 37.

<sup>526</sup> ARISTOTLE, *The basic words*, edició de R. McKeon, Random House, Nueva York, 1941 [Trad. Cast.: *Poètica*, Gredos, Madrid, 1992/2000]; a VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, ed. cit., p. 135.

<sup>527</sup> ARISTÒTIL, *Ètica a Nicòmac*, ed. cit., VI, 5, 1140b3.

referència constant a “fer una cosa adequada”, a “actuar apropiadament”, a la noció de *tacte* com a *praxis*, com a “saber” al marge del que resulta instrumental. També podem aportar aquells trets que són propis del *phrónimos* aristotèlic i que hem resumit a partir de les associacions que Pierre Aubenque ens proposa i que, al seu torn, podem associar amb els trets que Van Manen considera propis del mestre que realitza accions pedagògiques on el tacte s’hi faci present. D’aquesta manera tenim trets des del saber, el bon sentit, el “bé natural”, el sentit teòric, l’habilitat, l’eficàcia, la lucidesa precabuda i la inspiració associades consecutivament a la incomunicabilitat, la singularitat, l’experiència adquirida, l’habilitat pràctica, la rectitud, el rigor, l’heroisme i el treball. Aquests trets els podem, al seu torn, encarar amb les manifestacions que Van Manen descriu per al tacte pedagògic com són el ser receptiu, sensible a la subjectivitat, d’influència subtil, la seguretat, el do d’improvisació o el retardar i/o evitar la intervenció; totes elles es poden, fins i tot, desenvolupar des de les característiques fonamentals que han estat descrites anteriorment i que, segons Van Manen, hauria de tenir un mestre i mostrar en la seva pràctica educativa<sup>528</sup>.

Tot i que no sembla oportú desenvolupar la cosmoantropologia de la *phrónesis*, realitzada a la primera part d’aquest estudi, encarada a les característiques del tacte pedagògic que descriu Van Manen, sí que podem afirmar que la contingència, l’elecció, el terme mig, l’oportunitat, el judici i la deliberació formen part del que Van Manen articula en la seva concepció de tacte pedagògic. Així, i de la mateixa manera que hem conclòs que la prudència com a virtut respon a una manera de ser “selectiva” en el sentit que depèn més d’una decisió personal que no pas de la naturalesa, en relació al tacte podem associar els trets aristotèlica atribuïts, a la idea vanmaneniana de tacte dient que:

- El tacte pedagògic, com la *phrónesis*, és una manera de ser, entenent per manera de ser allò en virtut del qual ens comportem bé o malament<sup>529</sup>.

---

<sup>528</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 16, 20, 29, 54 i també a VAN MANEN, M. “Pedagogical Tact Research”, [http:// www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html)

<sup>529</sup> ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, ed. cit., 1105b 28.

- Aquesta manera de ser del tacte pedagògic, – la de la prudència, la de la *phrónesis* aristotèlica – és una manera de ser “selectiva”. És a dir, no ens ve donada per naturalesa, sinó que la triem, ens disposem: són eleccions<sup>530</sup> que fem.
- El tacte pedagògic, com la prudència, tendeix al terme mig o està situada en el terme mig, o bé se situa en l’extrem respecte del bé i del millor.
- El terme mig en el tacte pedagògic és relatiu a nosaltres, depèn de qui som, com som, on, per què,... és contextual en el nostre *ser* persones. Així, per assolir el terme mig cal prendre en consideració les inclinacions personals i naturals que per elles mateixes ens portarien als extrems, ja sigui per excés o bé per defecte.
- El terme mig del tacte pedagògic, com el de la prudència, és relatiu als altres, depèn de qui són, com són, on, per què,... és també contextual en relació a la situació dels altres.
- El tacte pedagògic ve determinat per la decisió.
- El terme mig en el tacte pedagògic és singular.
- El criteri en relació al terme mig del tacte pedagògic resideix en la percepció<sup>531</sup>.

De la mateixa manera, podríem dir que “.. *.los que actúan (con tacto) deben considerar siempre lo que es oportuno*”<sup>532</sup>. En aquest sentit, a aquell que actua oportunament l’anomenem oportú; és aquell que veu les característiques de la porta i, veient-les i tenint-les en compte, fa una acció favorable. Així com l’oportú té la dimensió de temporalitat integrada, l’inoportú sempre actua a “destemps”. El mestre que actua amb tacte pedagògic té la temporalitat integrada de tal manera que l’oportunitat li és pròpia en la seva condició singular. Així, els àmbits d’aquesta “oportunitat” en la que es

---

<sup>530</sup> *Ibid.*, 1106a 7.

<sup>531</sup> *Ibid.*, 1109b 23.

<sup>532</sup> *Ibid.*, 1104a 8. El parèntesi és meu.

desenvolupa l'acció amb tacte pedagògic, tal i com hem vist que succeeix amb l'acció prudent, venen determinats per l'adequació d'aquesta acció al “com cal”, “quan cal”, “on cal”, “amb aquell que cal” i “amb allò que cal”.

Així, i amb la intenció de cloure aquest punt, podríem interpretar que “pel que fa al tacte pedagògic, podem arribar a comprendre la seva naturalesa considerant a quins mestres, educadors anomenem homes de tacte, de la mateixa manera amb que Aristòtil apunta que:

*“En cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes”*<sup>533</sup>

Podem, doncs, afirmar que la idea vanmaneniana de tacte es construeix, en part, des d'una perspectiva aristotèlica.

#### **4.2. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva herbartiana**

La idea de tacte pedagògic que descriu Van Manen en la seva obra, fa referència explícita a conferència que Johann Friedrich Herbart llegeix l'any 1802 a la Universitat de Göttingen. El pedagog holandès reconeix que arriba a Herbart de la mà de la lectura de Jakob Muth, tot i que no sembla haver accedit al text original de Herbart pel fet que les aportacions que fa al respecte són les mateixes que realitza Muth a la seva obra de referència sobre el tacte pedagògic. Van Manen explica el següent: “... pensaba que había acuñado la noción de tacto<sup>534</sup> (...). Sin embargo, me di cuenta que ya se había tratado sobre el tacto pedagógico en la antigua literatura alemana<sup>535</sup>, después de que mi amigo y colega alemán Helmut Danner me enviara el texto de Jakob Muth (...)”<sup>536</sup>.

---

<sup>533</sup> *Ibid.*, VI, 5, 23-25.

<sup>534</sup> Aquí l'autor es refereix a les obres VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., així com a VAN MANEN, M., “Theory of the unique: thoughtful and learning for pedagogic tactfulness” G. Milburn and R. Enns (comps.), *Curriculum Canada*, University of British Columbia, 1984.

<sup>535</sup> Referent al text de HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., sense cita directa del text i que apareix a l'obra de Muth, de la qual en cita la seva tercera edició: MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit.

<sup>536</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 140, nota 52.

Tal i com ja s'ha descrit a la segona part d'aquest estudi, les principals aportacions que fa Herbart en aquesta conferència, que Van Manen reconeix a la seva obra són<sup>537</sup>:

- El tacte s'insereix entre la teoria i la pràctica
- El tacte es manifesta en la vida quotidiana, en el procés de fer “judicis” instantanis i prendre decisions de manera ràpida
- El tacte conforma una manera d'actuar que depèn sobretot i en primer lloc de la sensibilitat i només en segon terme depèn de les conviccions i de les idees que es deriven de les teories i de les creences
- El tacte és sensible a la singularitat de la situació
- El tacte guia la pràctica

Partint d'aquesta concepció, Van Manen atribueix a Herbart el paper mediador del tacte entre la teoria i la pràctica tot considerant que Herbart concep el tacte des d'un punt de mira mecànic i instrumental de conversió de la teoria en pràctica qüestió que Van Manen entén com un concepte que ens pot ajudar a superar la problemàtica separació entre teoria i pràctica. A més a més, atribueix a Herbart el fet d'entendre el tacte com un procés de presa de decisions instantani quan per ell és més aviat una “*conciencia que nos permite actuar solícitamente con los niños y con los jóvenes*”<sup>538</sup>.

La lectura directa al text de Herbart ens ha fet veure que hi ha alguns elements del tacte pedagògic que arriben a Van Manen a través de Muth, com poden ser:

- La pedagogia depèn de l'ètica.
- L'experiència, que és alhora aprenentatge, s'adquireix exercint, és a dir, per l'acció.
- Tant sols per l'acció s'adquireix el tacte, però no tota acció porta a l'adquisició del tacte.
- La persona que estarà en condicions d'aprendre l'art és aquella que haurà interioritzat la ciència i des d'ella amararà l'acció que du a terme.
- En educació cal atorgar importància al “do d'improvisació”, és a dir el fet de crear sobre la marxa.

---

<sup>537</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>538</sup> *Ibid.*, p. 140.

- En pedagogia, les accions aïllades poden resultar insignificants, el més important i decisiu és el procedir.
- La pregunta pel sentit en educació ha de prevaldre per sobre de qualsevol altre pregunta que ens puguem formular.
- Existeix una tensió ineludible entre l'ideal i el real en el camp educatiu.
- El mestre, tant per Van Manen com per Herbart, sap guanyar-se l'alumne amb les seves paraules i amb la seva actitud. La seva paraula té la qualitat d'anar directament a l'ànima de l'alumne i la seva actitud és decisiva i oportuna. El mestre de Herbart, així com el de Van Manen, és una persona d'autoritat, no és un *laissez-faire*; orienta i és discret.
- El tracte que l'educador ha de mantenir amb l'infant, en Herbart i en Van Manen, és un tracte dinàmic, "individualitzat" – per nosaltres *singular*- segons l'edat i la manera de ser de l'infant així com de les circumstàncies i del moment. Considera també que aquest tracte es pot aconseguir per diverses vies com la casualitat o l'atzar, la simpatia o bé per amor a l'infant i a la tasca educativa.
- Ambdós pedagogs, Van Manen i Herbart destaquen la importància del temps en educació, la importància de dedicar temps a educar.
- La pedagogia demana l'educació contínua de l'educador. Ambdós pedagogs subratllen la importància de la formació continuada del mestre.
- Herbart apel·la a la paciència i al "*Menschenkenntnis*" de cadascú, i sobretot a la capacitat d'autoobservació de cadascú, qüestió que també destaca Van Manen en la relació del mestre amb els infants a l'aula i en la relació personal en ella mateixa. Aquest serà un requisit ineludible per a considerar un educador, un mestre amb tacte pedagògic.
- Tant sols podrà mesurar qui arribi a l'objectiu, diu Herbart. Van Manen, en canvi no parla de mesura, tant sols d'observació i de "sentir", entenent la no disponibilitat del tacte pedagògic.
- La intenció de la lliçó de Herbart és la de desenvolupar en els estudiants un cert "instint pedagògic", un cert "sentir" que s'obtindria a partir de la gènesi, justificació, relació, construcció o fusió d'idees i/o conviccions sobre la naturalesa i que podria donar peu al tacte pedagògic. A això caldria afegir la capacitat de formació. Per a aquesta tasca, Herbart considera que cal la filosofia, la psicologia i la moral. Van Manen, en canvi, no parla de disciplines per un possible desenvolupament del tacte pedagògic.

Podem, doncs, afirmar que la idea vanmaneniana de tacte es construeix, en part, des d'una perspectiva herbartiana.

### 4.3. La idea vanmaneniana de tacte des de la perspectiva de Muth

Després d'haver analitzat les aportacions que fa Jakob Muth a la noció de tacte pedagògic des de la seva principal obra de referència en el nostre tema d'estudi, resulta evident la influència que aquest autor té en la idea de tacte que desenvolupa Van Manen al llarg de tota la seva obra. Tal i com ja he descrit anteriorment, el pedagog d'origen holandès diu haver tingut coneixement del text un cop la seva obra ja estava iniciada i pensant que ell era qui havia encunyat la noció de *tacte pedagògic* per primera vegada a la història. Al seu torn reconeix la rellevant referència històrica relacionada amb el tacte, que Muth inclou a l'obra així com el fet d'haver-ne aprofitat diverses idees tant sols en relació a la història del tacte en educació apuntant de manera molt discreta que Muth ja havia distingit algunes de les característiques que ell havia descrit per al tacte pedagògic<sup>539</sup>. Tanmateix aquest fet no manleva la important obra de Van Manen en relació al tacte i a l'actualització hermenèutica de la seva significació en la relació educativa de l'escola d'avui. D'aquesta manera, em proposo subratllar els elements més fonamentals que es desprenen de l'obra de Muth i que es troben al mateix temps en la concepció vanmaneniana de *tacte pedagògic*.

- La pedagogia i tota l'obra de Max van Manen està centrada en la interacció mestre – alumne. De la mateixa manera, la pedagogia i tota l'obra de Jakob Muth està centrada en la idea de la interrelació mestre /professor alumne. Convé

---

<sup>539</sup> *Ibid.*, p. 140-143, notes 52, 53, 55 i 58; VAN MANEN, M. "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., pp. 33-50; VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting", ed. cit.



adonar-se que Muth no estableix una distinció clara entre mestre i professor pel que fa al tacte, probablement perquè posa èmfasi en la relació pedagògica més que no pas en el nivell educatiu de l'escola. Tant és així, que els exemples inclouen situacions d'educació infantil, educació primària i secundària. Aquesta mateixa situació la trobem en l'obra de Max van Manen que aporta la visió del pare o de la mare posant-la en algun sentit en la mateixa idea de "l'educar" del mestre.

- Van Manen, de la mateixa manera que Muth, realitza constantment una tasca d'aclariment terminològic del terme tacte pedagògic. Aquesta és per Muth una necessitat pròpia del moment en què va ser escrita l'obra per la importància emergent de considerar la importància de la relació pedagògica i de l'aula com a espai per a l'esdeveniment pedagògic i com a lloc privilegiat per a la manifestació del tacte en un context escolar. Per Van Manen, sembla que sigui una necessitat d'anar afegint a cada pas noves llums per a la comprensió de la idea de tacte pedagògic que ajudin a la seva adequada interpretació.
- Van Manen reclama una restauració de la idea i de la *praxis* del tacte pedagògic com a antídote a enfocaments i perspectives de línia positivista i "tecnòcrata-instrumental" que estan entrant de manera ràpida per tots els estaments i espais del l'entorn i l'ambient de la vida a l'escola. Muth, en canvi, parteix de la realitat de després de la Segona Guerra Mundial, en la que es planteja el tacte com a antídote a una altra possibilitat de totalitarisme demana la necessitat d'insistir en una acció amb tacte en les relacions humanes i, per tant, obre l'espai a una dimensió educativa per al tacte. Podríem dir que ambdós plantegen el tacte com a antídote a dos tipus de "perspectiva totalitarista" en educació.
- Tant Van Manen com Muth reclamen i constaten que el tacte pedagògic no ha estat considerat dins la pedagogia perquè l'educació ha fonamentat la seva acció intrínseca a la consciència, com a guia i influència, a una acció condicionada, i a un procés de planificació conscient que no ha deixat marge ni espai per al tacte.
- Els dos autors coincideixen a considerar que els espais no planificats són espais on s'obre la possibilitat per al tacte.
- Resulta evident per als dos pedagogs que la idea d'educació i d'aprenentatge condiona la idea i les possibilitats del tacte a nivell educatiu.

- Veiem com en l'obra de Van Manen queda reflectit el recorregut històric que Muth estableix del terme tacte des del seu significat etimològic del llatí *tactus* que significa tocar, colpejar i, en sentit figurat, influència i efecte; passant pel significat en l'àmbit de la música com a sensibilitat i prudència en el “no tocar” i la discreció i principi d'ordre, i més endavant la seva evolució cap al món de les relacions socials que és des d'on s'obre a la possibilitat de ser considerat dins del món de l'educació. Amb Herbart, el terme tacte adquireix un significat plenament educatiu.
- Una de les novetats que aporta Muth en relació a la idea de tacte és precisament una idea de sensibilitat front el *tu*. Així, la sensibilitat que caracteritza el tacte és una sensibilitat front el *tu*. D'aquesta manera podem dir que Muth introdueix i subratlla l'ètica, la relació ètica que es dona en educació com a base o condició necessària per al tacte. D'aquesta manera podem dir que sense la idea de *l'altre* no hi ha tacte. Aquesta mateixa idea la reprèn Van Manen de tal manera que fins i tot hi destaca el terme sensibilitat com a explicatiu per al tacte en el títol de la principal obra de referència del tacte pedagògic<sup>540</sup>.
- Ambdós pedagogs afirmen que qui actua amb tacte entra en un segon pla pel bé de *l'altre*. Aquesta idea fins i tot especifica el tipus de relació ètica en la que *l'altre* és el protagonista de la relació pedagògica. En aquest sentit fóra legítim parlar d'una pedagogia de l'alteritat. Aquesta expressió en la no intervenció permet que *l'altre* es faci i expressi els propis talents, respecta els límits de *l'altre* no deixant-lo mai a la intempèrie i assumint un compromís vers l'altra persona.
- Perquè la prudència signifiqui tacte, Muth posa el condicionant en el compromís vers l'altre. Per tant, considera que quan la prudència sorgeix des de la voluntat conscient o bé del càlcul intencionat per evitar alguna mena de compromís, aleshores el tacte no hi pot tenir lloc. De la mateixa manera, Van Manen apunta la “gratuïtat” i la sol·licitud del tacte pedagògic.
- Van Manen i Muth destaquen la dificultat de parlar del tacte pedagògic quan la idea de l'educació és una idea d'intervenció en l'acció educativa en vistes a unes finalitats.

---

<sup>540</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit.

- El tacte sempre es manifesta entre persones, en la relació ètica, en la relació amb el ser i amb l'essència de l'altre; es manifesta en una relació intesubjectiva.
- Van Manen i Muth coincideixen en percebre la integració del tacte en l'esfera de les relacions humanes el que justifica la seva importància pedagògica; perquè les relacions humanes són el lloc per a l'acció educadora, per al diàleg.
- La idea d'infant resulta determinant per a la restauració del tacte en l'àmbit de l'educació. Van Manen i Muth coincideixen també en la idea que si considerem l'infant com un ésser inacabat, amb mancances, aleshores no hi deixem lloc per al tacte atès que el tacte demana reconeixement de l'altre en quant a autonomia i especificitat. Al seu torn, una persona es converteix en membre de la interacció humana quan és capaç d'abandonar comportaments egocèntrics; és en aquest moment que està en condicions de realitzar accions amb tacte.
- Aquell que és capaç d'actuar amb tacte en les relacions socials, estarà en disposició de fer-ho en el camp educatiu. D'aquesta afirmació que de manera diferent manifesten els dos pedagogs se'n desprèn que el tacte no és una manifestació aïllada de la vida del mestre en moments determinats, ans una manera de ser i d'estar en el món, una manera d'habitar-lo.
- Tant Van Manen com Muth destaquen la importància de "l'exemple" del mestre, a partir del qual l'infant aprèn a realitzar accions amb tacte. Es fa destacar, en els dos, la idea d'exemple i de testimoni d'una experiència viscuda per a l'adquisició del tacte.
- La persona que actua amb tacte està caracteritzada per tenir una sensibilitat vers l'altre. Aquesta sensibilitat no es pot calcular, no és racionalment dominable, no és intencionada, es dóna en una situació concreta i imprevisible, té en compte les necessitats de l'altre, ajuda l'altre si ho necessita, vol comprendre l'altre, no es vol imposar, no fereix. Quan aquesta sensibilitat entra en acció, apareix el tacte que neix d'una seguretat interior.
- Muth defineix el tacte com l'acció educadora caracteritzada per la sensibilitat i la prudència. Van Manen, en canvi, en destaca sobretot la sensibilitat i la sol·licitud com una mena de consciència que obre la porta al tacte com a acció educativa per excel·lència.
- Muth descriu que el tacte es manifesta a través de la sensibilitat lingüística, de l'espontaneïtat de l'acció, d'evitar ferir els sentiments de l'altre, de conservar la

distància necessària en la relació pedagògica. En la concreció de l'aula, el tacte es manifesta en la seguretat davant les situacions, en el do d'improvisació, la capacitat dramàtica i en el risc assumit en l'acció. Al seu torn, Van Manen ens indica que les manifestacions del tacte es donen retardant o evitant la intervenció, en la receptivitat a les experiències de l'infant, essent sensible a la subjectivitat, essent una influència subtil, en el manteniment d'una seguretat en les diferents situacions i en el do de la improvisació. Veiem doncs, en aquest sentit, la gran coincidència – fins i tot terminològica – ens els dos autors pel que fa a les “manifestacions” del tacte pedagògic.

- Van Manen i Muth defensen la possibilitat d'una formació del tacte considerant alhora que cal adquirir una teoria que permeti al futur mestre desenvolupar la capacitat d'actuar dins de l'aula. Situa el tacte com la resposta a una “exigència” a una “crida”, entenent que tal resposta es pot donar a través de l'acció o bé a través d'ometre l'acció. Alhora coincideixen a considerar la naturalesa contingent del tacte, que per la seva pròpia naturalesa no es pot sotmetre ni a la teoria, ni a la planificació ni a la voluntat. Així, el tacte és el que dóna sentit a la casualitat de les situacions.
- Van Manen i Muth convergeixen en la importància d'una idea d'educació i d'ensenyament que orienti la *praxis* educativa. L'adquisició d'una idea vertebradora – *Gedankenkreis* – en Muth, i “orientació pedagògica” en Van Manen, ha de ser la principal comesa en la formació dels mestres, abans fins i tot de l'inici de la *praxis* segons Muth atès que aquest pedagog considera que és d'aquí d'on parteix el pensar i l'actuar del mestre i, per tant, des d'on neix la possibilitat d'una acció amb tacte. Muth considera que la teoria ha d'incloure l'aprenentatge de l'observació, de l'avaluació i de l'experimentació consolidades com a referència per a l'acció. Així, dóna importància a la incidència de la teoria en la *praxis* previ aprenentatge de la teoria; i aquests dos components anteriors comportaran l'adquisició d'experiència per exercir l'ofici de mestre. Per Van Manen aquesta delimitació temporal entre teoria i *praxis* no es fa gens evident, entenent que ambdues es van donant de manera holística conformant la realitat educativa de l'aula.

Podem, doncs, afirmar que la idea vanmaneniana de tacte es construeix, en part, des d'una perspectiva de tacte de Jakob Muth.

#### **4.4. La idea vanmaneniana de tacte des d'una perspectiva gadameriana**

Des de l'anàlisi realitzada de les aportacions que fa Hans-Georg Gadamer a la noció de tacte pedagògic, des d'una obra tan fonamental pel pensament europeu del segle XX com és *Veritat i Mètode*, resulta evident la influència que aquest autor té en la idea de tacte que desenvolupa Van Manen al llarg de tota la seva obra. Tal i com ja he descrit anteriorment, el pedagog d'origen holandès fa moltes referències a aquesta obra cabdal de Gadamer quan, de la mà del psicòleg Hermann Helmholtz, contemporani de Herbart, a al·ludeix als dos aspectes que, per Gadamer resulten fonamentals a destacar: el tacte com un aspecte de la interacció humana i el tacte com a estudi científic social. La rellevància de Gadamer en els escrits de Van Manen es manifesta al llarg de tota la seva obra referint-s'hi de manera exclusiva amb *Veritat i Mètode*.

Em proposo, doncs, realitzar una mirada focalitzada en les idees més importants que he presentat de Gadamer relacionades amb la noció de *tacte* que resulta de la lectura de la seva obra *Veritat i Mètode* tot cercant els punts de convergència amb les aportacions de Van Manen en relació al tacte pedagògic. De l'anàlisi realitzada se'n deriven les següents coincidències i influències:

- El filòsof alemany es planteja tres qüestions en relació al tacte: la seva naturalesa, el com s'assoleix, i si el científic de les ciències de l'esperit està més en el tacte, en la seva naturalesa, que en el mètode, en el com s'assoleix. De manera diferent però amb un interès similar, Van Manen planteja, d'una banda, la naturalesa del tacte, i de l'altra, la manera com fóra possible assolir-lo. Tant és així que el text de *El tono en la enseñanza* respon a aquesta estructura interna.

- En Gadamer hi ha tres elements fonamentals en el tacte, que són: la sensibilitat, la percepció i l'acció expressada com a comportament. Podem veure que en Van Manen aquests elements també hi són explícitament presents.
- Hi ha dos aspectes que donen explicació a la naturalesa del tacte. Aquests són: “una manera de ser i una manera d'estar humana i sensible” i “donar una resposta”. La “manera de ser i d'estar” té la facultat i la disposició de percebre i de conèixer des d'un espai diferent al de l'enteniment i que li permet captar estímuls, emocions, afectes, idees i representacions del que succeeix i dels contextos on succeeix, que fan que la persona percebi el món i els que l'envolten i hi interactuï d'una forma molt determinada i diversificada segons el seu propi enfocament, les seves expectatives, els propis conceptes previs, la seva formació, la seva memòria, la seva història, la seva experiència, els aprenentatges que ha realitzat, les formes de percepció que ha emprat i els factors socials i culturals en els que està immers. El “donar resposta” a la situació que es presenta amb una acció qualitativa, però tenint present que la situació a la qual donem resposta es caracteritza per ser una situació sobre la qual no hi ha cap saber derivat de principis generals, per la qual cosa, la resposta no pot estar mai prèviament programada, dibuixada, pensada o prevista. Des d'aquesta posició, podem dir que les situacions que demanen resposta amb tacte ens agafen sempre de sorpresa. Partint d'aquesta anàlisi, podem afirmar que les dues característiques indicades pel tacte queden representades en ambdós autors.
- El tacte s'afavoreix a partir d'un procés de creixement, de desenvolupament i a través d'una educació de caire humanista, i pot ser de dos tipus: d'estudi, referit a textos - d'acció reflexiva-; i d'interacció humana - d'acció immediata-, referit a la relació amb els altres. En aquest sentit, Gadamer es refereix als dos tipus de tacte fent-ne una clara distinció, en canvi, Van Manen va directament a treballar i aprofundir en el tacte en la relació humana dins d'un context educatiu. Per això cal una dotació psicològica a més a més d'una consciència estètica i històrica. Tot i que Van Manen no parla ni descriu l'acció de tacte en aquests termes, sí que reconeix en el tacte trets que Gadamer descriu per al desenvolupament de la consciència tan històrica com estètica, com per exemple: la diferència entre qualitat i mediocritat, bellesa i lletjor, l'expressable de l'inexpressable o el no

expressable per opció i decisió, així com la idea de distància i de proximitat o de present i passat i de possible o impossible, que es detallen en ambdós autors.

- La formació m'haurà de permetre utilitzar les pròpies habilitats de manera positiva per tal de poder distanciar-me del propi saber fer, prendre consciència del propi saber fer i repensar el propi saber fer. Aquestes també són reflexions que Van Manen detalla en dilucidar si l'acció de tacte és una acció de reflexió o "meditativa".
- Gadamer i Van Manen coincideixen en veure la importància de la sensibilitat en les accions amb tacte. La formació, considerada d'aquesta manera, demana – per Gadamer - una formació sensible, formar la sensibilitat. A més a més, es veurà obligada a articular el llenguatge i els costums, la teoria i la pràctica, i la particularitat en favor de la generalitat. La formació de la sensibilitat, per Van Manen i Gadamer, se situa més en el "sentit" que no pas en el "fet".
- Per Gadamer i per Van Manen, el model de formació que demana el tacte és un model de formació de la sensibilitat, del veure, de l'estar atent, de l'observar i del posar-se a l'abast de l'altre; és un model de *sentit*, encara més, un model de "consciència d'ésser esdevingut" que es planteja de manera constant i incisiva el concepte, el significat i les característiques que ha de tenir la formació; i no tant un model de *fet* com a procediment. El tacte gadamerià, igual que el tacte vanmanenià, se sustenta en la sensibilitat. La formació del tacte gadamerià se sustenta en la formació de la sensibilitat, de la mateixa manera que apunta Van Manen.
- El model de formació de la sensibilitat, que tant Van Manen com Gadamer contraposen al model acadèmic – instructiu, possibilitarà que la persona sigui capaç d'operar sempre en totes les direccions sense remetre's simplement a un nivell dels procediments o de comportaments. Des d'aquesta perspectiva s'estableixen connexions necessàries entre el *sensus communis*, la capacitat de judici i el gust lligades a la formació de la sensibilitat com a base de la formació pel tacte, considerant que un dels trets que tenen en comú i que els caracteritza

és que cap d'ells no es pot ensenyar en el sentit tradicional del terme. No es poden imitar, no es poden demostrar, no es poden argumentar per barems universals; no disposen doncs d'un principi que presideixi la seva aplicació, per la qual cosa, per poder-lo copsar cal haver-se apropiat d'ell prèviament. El sentit que funda la comunitat - sentit comú –, entès com a sentit del que és just i del bé comú comunitari és un saber pràctic de contingut ètic –*phrónesis*- que és utòpic, no dogmàtic i que parla d'una manera de fer que es concreta en la vida educativa a través del tacte. De la mateixa manera, el que sap enfocar – des del que és correcte, just i sa - les situacions i els esdeveniments té capacitat de judici; i l'home de tacte, per a ser-ne considerat necessita d'aquesta capacitat per poder donar una resposta adequada a la crida de l'altre. Nogensmenys, aquell que es mostra discret i sap conèixer i estar en el seu just punt mantenint la distància amb llibertat, la mesura en el context, i elegint amb superioritat i consciència, és un home de gust; un home de sensibilitat que ha s'ha format i desenvolupa una determinada manera de conèixer els fets, les situacions i les persones que li permetran donar una resposta educativa amb tacte.

- El tacte, segons Gadamer, resta fora de la ciència i del mètode i interpreto que succeeix de la mateixa manera en Van Manen.
- El mestre, que si és mestre és sempre un “home o dona de tacte”, el mestre que actua amb tacte, no és doncs un expert, ans un caminant en diàleg gadamerià constant amb ell mateix i amb les situacions i contextos en els que es troba immers, que va realitzant una experiència hermenèutica de formació amb i des dels principis bàsics de l'humanisme acceptant que no hi ha mètode per al tacte sota el qual aixoplugar-se, però que s'hi pot arribar amb un horitzó de sentit.
- La importància de l'hermenèutica es fa present en Van Manen i en Gadamer. En aquest sentit, el tacte parteix de l'experiència d'interpretació i de la interpretació de l'experiència.
- El tacte és un diàleg que es desenvolupa a través d'un llenguatge propi, que per Van Manen resideix tant en la parla com en el silenci, el gest, la mirada,



l'ambient o l'exemple, és el llenguatge del tacte que parteix d'una determinada sensibilitat. La idea de diàleg es veu en els dos autors superada per l'àmbit de la formació a la qual al·ludeix fent referència al valor de la pregunta-resposta i la crida-resposta com a elements fonamentals per al diàleg i que van més enllà del mer intercanvi d'idees i d'experiències.

Podem, doncs, afirmar que la idea vanmaneniana de tacte es construeix, en part, des d'una perspectiva de tacte gadameriana.

## 5.- ALGUNES APORTACIONS DES DE L'HERÈNCIA

---

---

### 5.1. Manifestacions del tacte. El que s'hi posa en joc

Pel que hem anat desvetllant fins ara en aquest estudi, podem afirmar que el tacte té una qualitat de subtilesa que li és inherent, això significa que gairebé no és perceptible, que gairebé no es deixa notar i que per tant no és una qualitat demostrativa de les persones. Podríem dir, en realitat, que quan el tacte esdevé demostratiu estem davant d'un fals tacte en el que es podria dubtar l'origen d'una bona intenció. Així, el tacte és reconegut holísticament per bé que es realitzi en accions concretes de la vida educativa; tanmateix, perquè sigui autèntic ha de ser en ell mateix difícil de descriure i de distingir. D'aquesta manera, podríem dir que aquelles manifestacions de tacte que resultin excessives, que serveixin a interessos propis originats per la hipocresia, l'egoisme, l'engany, la vanitat o altres comportaments que mostrin una atenció exagerada, manipulació, control vers l'altre, insensibilitat o desconsideració vers l'altre són totes elles un fals tacte pel fet que el propòsit del tacte és sempre el de "servir" i "vetllar" per l'altre. Aquell tacte que no estigui originat per una orientació a la bondat i vers els altres de manera desinteressada, no és un tacte autèntic i per tant, no podríem parlar en aquest sentit d'un tacte pedagògic.

Arribats a aquest punt, sembla poc discutible afirmar que qualsevol manifestació de tacte pedagògic està relacionada amb una orientació conscient vers la forma de ser del mestre o educador i la seva forma d'actuar amb els infants. Es tracta de la posició que el mestre manté en les seves relacions amb els infants o joves més que no pas la manifestació de comportaments observables i descriptibles. Tanmateix el fet que puguem identificar el tacte en els altres ens suggereix que hi ha maneres de ser i d'actuar amb els infants que són pròpies del que anomenem tacte pedagògic. Van Manen recull des de l'herència rebuda dels molts pensadors i pedagogs - alguns dels quals formen part d'un exhaustiu treball en aquest estudi i dels que hem descrit les aportacions que fan - que al llarg de la història han desenvolupat i aprofundit la idea del

tacte en educació <sup>541</sup>, recull aquestes manifestacions com la de retardar o evitar una intervenció, el ser receptiu a les experiències de l'infant, el ser sensible a la subjectivitat, el ser una influència subtil per als infants o joves, la manifestació del tacte com a seguretat en les diferents situacions i el que ell anomena el do de saber improvisar. Val a dir que aquest recull de manifestacions han d'estar contextualitzades des d'un *on*, des d'un *quan*, des d'un *per què*, des d'un *per a qui* i des d'un *des d'on* per tal que les puguem considerar com a manifestacions del tacte pedagògic.

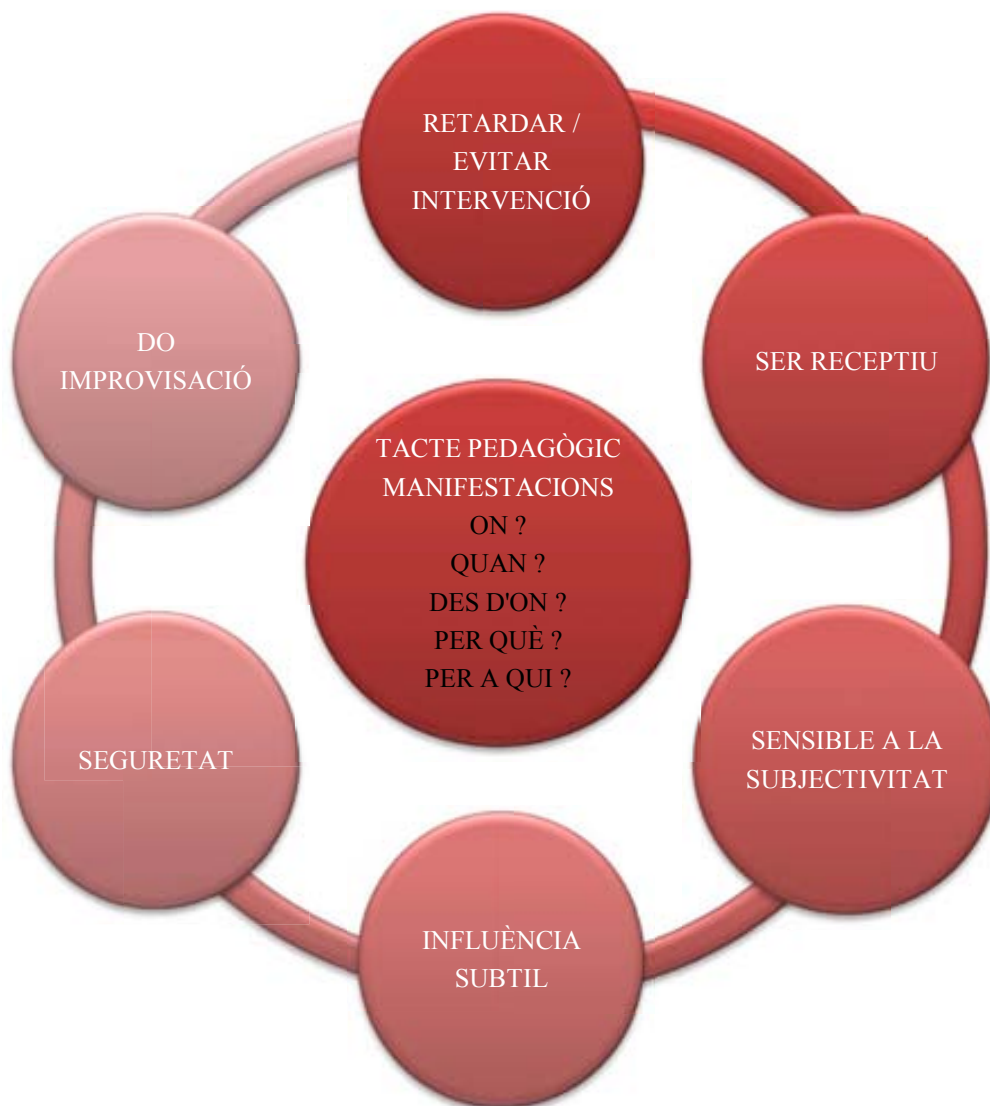


Figura 37: Manifestacions del tacte pedagògic des del recull de l'herència a Van Manen.

<sup>541</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 159 i ss.

Veiem breument a què ens referim quan parlem d'aquestes manifestacions del tacte.

Retardar o evitar la intervenció implica d'una banda saber esperar i contenir-se, i de l'altra saber quan hem de deixar passar una cosa, no intervenir o fer veure que no ens hem assabentat d'alguna situació; això inclou una sensibilitat i alhora una confiança i una esperança<sup>542</sup> en l'esdevenir i en l'altre. El tacte està en contra de l'empènyer i forçar les coses, accelerar els ritmes vitals, de desenvolupament i de transformació individuals, de forçar actituds i situacions. El tacte dóna un espai i un temps propi per a cada situació i per a cada infant o jove.

En paraules de Rainer Maria Rilke:

*“... en silenci, sense ser destorbats, la seva evolució, que com qualsevol progrés ha de venir de molt endins i no pot ser forçada o accelerada per res. Tot és gestar i després engendrar. Deixar que qualsevol impressió i qualsevol embrió d'un sentiment es prefaci a l'interior, en la foscor, en l'indicible, l'inconscient, l'inassolible per a la pròpia raó, i esperar amb profunda humilitat i paciència l'hora de l'infantament d'una nova claredat ...*

*Aquí no val a mesurar el temps, un any no compta i deu anys no són res; ser artista vol dir no calcular, no comptar; madurar com l'arbre, que no força la seva saba i aguanta confiat les tempestes de primavera, sense la por que després pugui no venir l'estiu. L'estiu ve. Però només ve per als qui són pacients i es comporten com si tinguessin davant seu l'eternitat, tan despreocupadament silenciosa i extensa. Jo ho aprenc cada dia, ho aprenc amb patiments als quals estic agraït: la paciència ho és tot!”<sup>543</sup>*

Ser receptiu a les experiències de l'infant implica reconèixer la individualitat de cada infant i l'exclusivitat de cadascuna de les situacions que demanen una resposta educativa i una implicació per part del mestre. Això voldrà dir que mai no es pot donar

---

<sup>542</sup> AYALA, R. *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico – hermenéutico*, Tesi doctoral UAB, Bellaterra, 2009.

<sup>543</sup> RILKE, R. M., *Cartes a un poeta jove*, Angle Editorial, Barcelona, 2008, p. 53, 54.

una resposta estandaritzada ni és possible planificar una resposta amb tacte. Significa estar atents a l'experiència de l'infant i al significat que té aquesta experiència per l'infant o pel jove; i alhora significa anar més enllà de les pròpies perspectives de l'adult respectant les vivències i les experiències viscudes des del que les viu, així com explorar i establir contacte entre els sentiments de l'infant o el jove i els de l'adult.

Evitar confondre la concepció, la perspectiva i la motivació que té l'educador o el mestre en la seva tasca amb la concepció, perspectiva i il·lusió que té l'alumne, l'infant o el jove vers la mateixa tasca és la primera condició per poder arribar a ser sensible a la subjectivitat de l'altre. Això implica entendre que l'educació sempre és una acció individual i personal que no fa possible cap mena de transferibilitat, ni tant sols en situacions o característiques personals semblants. I el pas d'una a altra perspectiva o situació l'ha de fer l'educador que és qui té la responsabilitat d'*educare*, d'anar a cercar l'infant allà on és i acompanyar-lo a localitzar els ponts que permetran creuar, de conduir-lo.

La pedagogia sempre es refereix a accions i interaccions que establím com a adults vers els infants o joves, de manera intencionada per bé que no sempre conscientment o deliberada, i adreçades a una formació o una devenir que sigui positiu per l'altre sense que estigui necessàriament i directa relacionat amb l'aprenentatge o el creixement personal. L'educador sempre pretén, d'una o altra manera ser una "influència" per l'infant, pel jove, per l'altre; però aquesta "influència" que pot donar-se o no, no depèn d'ell mateix, sinó que situa l'altre en el protagonisme de la seva "influència" deixant accés o pas a ser influït per l'adult. Així doncs, la intenció d'influir no és suficient per influir. De la mateixa manera podem dir que l'assoliment dels objectius pedagògics no està en mans del mestre i de l'educador. Tanmateix, quan aquesta influència es dona de manera positiva, és tan subtil que difícilment és detectable en la vida diària perquè de fet són expressions no tant sols de les nostres teories filosòfiques de la vida sinó més aviat de qui som com a éssers històrics i projectius, què som i de com és d'activa o reflexiva la nostra acció amb els infants o joves i davant del món i les situacions en les que ens trobem implicats.

Quan diem que el tacte es manifesta com a seguretat del mestre ens referim a que el mestre que actua amb tacte és un mestre que des de la perenne incertesa que comporta

qualsevol situació educativa, ha après a confiar en ell mateix en situacions canviants i a transmetre aquesta seguretat als seus alumnes. Aquí la qüestió de confiança corre de part del mestre i també de part dels alumnes en favor del mestre. No estem doncs parlant d'una falsa seguretat que resulta impossible de mantenir per llargs períodes de temps i mancada de tacte, del que li dóna el suport de la confiança en sí mateix i en els altres ni en la seguretat que poden donar les formes de dominació i intimidació pròpies de mecanismes autoritaris; en aquestes situacions la confiança és unilateral i mai reconeguda per l'alumne.

Finalment, el do de saber improvisar és una manifestació del tacte pedagògic que demana contínuament al mestre saber allò que és pedagògicament adequat fer, dir o no fer o no dir. Improvisar una acció educativa vol dir fer - no fer -, o dir - no dir- quelcom amb criteri pedagògic sense una aparent o explícita preparació, estudi o reflexió en el moment en què se'ns presenta la necessitat en una situació determinada. També podríem dir que és realitzar una acció pedagògica encertada amb espontaneïtat, sense un procediment codificat d'antuvi. En la vida diària de l'educació, el mestre ha de saber utilitzar la seva habilitat per improvisar i decidir sobre la marxa el que ha de fer o dir, el com ho ha de fer o dir; les respostes educatives demanen en la majoria de casos una immediatesa que no permet aturar-se a reflexionar i sospesar les situacions, per la qual cosa l'encert en la improvisació és fonamental per a la qualitat pedagògica del tacte.

En totes aquestes manifestacions del tacte pedagògic es posen en joc elements verbals i no verbals com poden ser els que presentem a continuació. El quadre que es presenta visualitza els elements que recull Van Manen<sup>544</sup> i segons el qual es mobilitzen a l'hora de realitzar accions educatives on el tacte pedagògic hi tingui el seu lloc.

---

<sup>544</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 180-192.



Figura 38: Àmbits de manifestació del tacte pedagògic

Les manifestacions de tacte pedagògic des de la parla, el silenci, la mirada, el gest, l'ambient i l'exemple que nosaltres hem reinterpretat amb el terme testimoni són explicitacions del tacte que es poden realitzar des del previ d'una profunda observació pedagògica del mestre o de l'educador. Quan parlem d'observar ens referim a mirar amb atenció continuada, notar, advertir, preservar, salvar, considerar, protegir. Per a aquesta observació que ha de ser realitzada sota criteris pedagògics, cal trobar l'equilibri entre la proximitat i la distància, l'espai adequat que permeti l'infant o el jove mostrar-se tal com és i, permetre també a l'adult, respectar l'espai d'intimitat de l'infant sense esperar poder observar tots i cadascun dels passos, fases o esdeveniments de l'acció educativa. L'observació pedagògica de l'infant implica contemplar l'existència total de la persona. És compromesa i subjectiva. És reservada i distant.

Des d'aquesta observació pedagògica és com la parla, el silenci, la mirada, el gest, l'ambient i el testimoni reprenen un nou significat per a l'experiència educativa de l'infant lligada a la relació pedagògica amb l'adult.

Que aquests elements configuren l'univers d'àmbits de manifestació del tacte pedagògic és probablement agosarat i portaria a limitar de manera excessiva l'amplitud i la

condició holística del tacte pedagògic. Tanmateix l'estructura ens pot ajudar donar alguna explicació, encara que sigui breu, dels elements que la configuren.

En relació a la parla bàsicament ens interessa destacar que la forma comunicativa del mestre en una situació educativa té a veure amb el to de veu, amb les paraules que fem amb la intenció implícita de les paraules, amb l'estat d'ànim amb el que les diem, amb la credibilitat que es fan arribar, i amb la sensació que aquestes paraules produeixen en els altres. D'altra banda convé tenir en compte que no es tracta de tècniques ni de pràctiques de discurs des de models o fórmules, del que estem parlant és d'una disposició de descentrament de la paraula en favor de l'altre que ens permetrà parlar amb tacte en cada situació específica.

*“ ... perquè al capdavall, i especialment amb les coses més fondestes i importants, estem inefablement sols, i perquè l'un pugui aconsellar o fins i tot ajudar l'altre han de passar moltes coses, moltes coses han de reeixir, tota una constel·lació d'esdeveniments ha de coincidir, perquè alguna vegada surti bé. ”<sup>545</sup>*

El silenci, segons Van Manen és un dels mediadors més poderosos del tacte. Acceptem que en qualsevol conversa de qualitat els silencis són tan importants com les paraules i el tacte és un bon coneixedor del poder d'aquesta calma i del saber no dir deixant així un espai perquè l'altre es pugui retrobar. El fet d'adonar-se de la importància que en determinats moments és més important no opinar, no aconsellar, no donar el propi punt de mira o no fer comentaris, demana una contenció no sistemàtica i ajustada al context.

La mirada en el tacte representa una experiència de presència de l'altre que dona millor accés a l'interior del ser, que no pas altres àmbits comunicatius. La mirada pot expressar emocions ambigües sense necessitat d'haver-les de conceptualitzar. La mirada no es pot manipular amb tanta facilitat com les paraules, en aquest sentit podríem dir que és més sincera, més autèntica, que mostra millor com és un, com se sent i com i què pensa i sent. En aquest sentit la mirada relata el *ser* del mestre.

---

<sup>545</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 47, 48.



Van Manen ens explica, sempre emprant l'anècdota i el relat d'aula, com les paraules i els gests es fonen en l'espai interpersonal entre el mestre o l'educador i l'infant o jove. La paraula és gest i el gest és converteix en paraula quan la sinceritat i el *ser* es mostren i s'expliciten. És a través d'aquest llenguatge que configurem una realitat educativa compartida que permet entrar en el terreny de les significacions que s'encarnen des dels gests.

Així com el gest, la paraula i el silenci formen part d'una mateixa realitat, també formen part i participen plenament de l'ambient que s'afavoreix en la situació educativa. L'ambient és allò que envolta, el que circula al voltant d'una cosa, especialment l'aire, el medi. L'ambient també és el conjunt de circumstàncies enmig de les quals hom creix, viu o fa alguna cosa i el conjunt d'elements que integren el camp de percepcions sensorials. L'ambient és l'atmosfera de la qual participem i que, com a educadors, sovint tenim la possibilitat de provocar en un espai i un temps determinats. En paraules de Van Manen:

*“ La atmósfera pertenece a todos los aspectos de la existencia humana: a las cosas (una estampa espiritual, una silla acogedora), al espacio (un paisaje lleno de paz, una playa agradable), a los acontecimientos (la celebración de la graduación, un discurso solemne), al tiempo (una buena cosecha, un final feliz). O mejor aún, para cada objeto o cualidad específicos, la atmósfera o clima es la forma en que los seres humanos experimentan el mundo ”.*<sup>546</sup>

Certament la qualitat educativa té molt a veure amb l'atmosfera i l'ambient que l'infant viu a l'aula i que al seu torn té a veure amb les paraules, els gests i els silencis de tots aquells que formem part d'aquell moment.

*“La atmósfera es la forma en que se vive y se experimenta el espacio. Pero también es la forma en que el profesor está presente para los niños y aquella en que los niños están presentes para sí mismos y para el profesor. El clima lo configuran los gestos del cuerpo y el tono de voz. (...) Este silencio también tiene su clima. No es solo ausencia de sonido o de voces. Tiene una cualidad tonal propia.”*<sup>547</sup>

---

<sup>546</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 73, 74.

<sup>547</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 78, 79.

Finalment, resulta important adonar-se que els adults – segons Van Manen - tant sols podem educar a través de “l’exemple” – nosaltres proposem el *testimoni* -, mes enllà de les paraules, les mirades, els silencis o els gests. Mostrem als infants i als joves què significa i com vivim en aquest món a través del que fem, el com ho fem i el com ho vivim.

*“... la seva vida, fins a l’hora més indiferent i insignificant, ha de convertir-se en un senyal i en un testimoni d’aquest impuls.”*<sup>548</sup>

*“Cuando comparto mi vida con este niño no puedo evitar convertirme en un ejemplo. Como persona mayor que soy, encarno para el niño diversas formas posibles de ser.”*<sup>549</sup>

Eduquem i formem als altres a través de nosaltres mateixos, del nostre testimoni de vida; i si no és d’aquesta manera, probablement no eduquem.

*“Cuando los profesores no saben ser lo que de forma tan ostensible hacen, entonces se encuentran realmente ausentes y en modo alguno están presentes para esos alumnos”*<sup>550</sup>

## 5.2. Descripció del tacte

*“Les coses no són tan tangibles i dicibles com se’ns vol fer creure generalment; la majoria dels esdeveniments són indicibles, es produeixen en un espai que mai cap paraula no ha trepitjat ...”*<sup>551</sup>

---

<sup>548</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>549</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 20.

<sup>550</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>551</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 39.

Van Manen sosté que diversos autors<sup>552</sup> argumenten que el fet més lamentable sobre els discursos i pràctiques en educació és que han tendit a convertir-se en racionalistes, corporativistes, tècnics i reduïts. Consideren que ens hem de plantejar la qüestió: què significaria si els mestres fossin tractats com a agents morals amb un llenguatge professional pràctic?

Acceptant que el llenguatge és la manera a la qual tenim accés a l'experiència i a la seva comprensió, ens adonem que els models conceptuals i els discursos professionals no són les millors referències per entendre com s'experimenta el tenir cura dels altres. Tanmateix la imatge encara no s'ha pogut reduir al concepte.

Les formes narratives poden ser emocionalment complexes i ens donen la possibilitat d'una comprensió del significat de l'experiència educativa. El cert és que necessitem desenvolupar llenguatges que reconeixin la naturalesa qualitativa essencial de la vida pedagògica i que el coneixement pràctic s'explica millor amb formes de raonament que contenen anècdotes, narracions o històries. Aquest coneixement de la naturalesa del mateix coneixement i el llenguatge pedagògic no és tant sols cognitiu en el sentit habitual. Van Manen qualifica aquest coneixement com *pàtic*<sup>553</sup>, un coneixement que més que pensar-se o raonar-se, és un coneixement que “se sent”. El pedagog holandès argumenta el coneixement del mestre com a pàtic pel fet que depèn de la presència personal del mestre, de la seva percepció relacional, del seu tacte per saber què dir i fer en situacions imprevistes, i de la seva rutina i costums sol·lícites. Al seu torn considera que les teories que tracten de les formes externes del coneixement no serveixen de gaire per resoldre les situacions que demanen una acció immediata. Per explicar-nos el tacte ens calen exemples narratius de les circumstàncies. Per Van Manen, per estudiar i millorar les *pathic dimensions*<sup>554</sup> de l'ensenyament i de l'educació cal un llenguatge

---

<sup>552</sup> El pedagog es refereix autors que en diverses obres desenvolupen la noció de discurs educatiu i de pràctica educativa entre molts dels que anomena, trobem: ell mateix, Hansen, Sockett, Jackson i altres. Per a un major aprofundiment i referències, adreçar-se a VAN MANEN, M. “Moral Language and Pedagogical Experience”, ed. cit., p. 1 i ss.

<sup>553</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 59, 60.

<sup>554</sup> Van Manen desenvolupa la idea de dimensió pàtica de l'educació a VAN MANEN, M., “The pathic principle of pedagogic language”. *Teaching and Teachers Education*, 18, 215-224, 2002.

que pugui expressar i comunicar aquestes interpretacions. Aquest llenguatge ha de ser un llenguatge orientat a la sensibilitat de les experiències viscudes com poden ser les històries concretes de situacions i de relacions educatives.

Coneixem mestres que tendeixen a explicar anècdotes sobre el que els succeeix al llarg del dia i que reflecteixen en els altres les històries; són probablement ells qui descobreixen allò que són capaços de veure i el sentit pedagògic de les situacions. La reflexió sobre l'experiència es pot entendre com una forma de pensament pràctic pedagògic, una mena d'impossible "teorització del que és únic", i aquesta reflexió pràctica de l'experiència, sovint pren formes narratives.

Convé considerar que el tipus de qüestions que es plantegen no poden ser contestades amb un sí o un no. La majoria depenen del que coneixem de l'infant en particular. Quan aquest tipus de problemes pedagògics ens són adreçats, tendim a recórrer a arguments narratius. Per Van Manen<sup>555</sup> el raonament narratiu i el raonament lògic contrasten en l'aspecte que les premisses i les conclusions també tenen formes narratives. El raonament narratiu parla a les emocions així com als aspectes conceptuals i morals de la racionalitat humana. Normalment, dient anècdotes o històries, un aprofundeix en el caràcter de les persones, el seus sentiments, esperances, relacions socials, humor, circumstància de vida,... Aquest coneixement és pràctic en el sentit de la percepció i comprensió dels infants.

En el mateix text, Van Manen justifica que l'estructura argumentativa del raonament narratiu no és tan convincent, lògicament, com els arguments que tenen una forma més estrictament sil·lògica. No obstant, l'argument narratiu pot persuadir al nivell cognitiu i no-cognitiu aportant comprensió sobre els significats evocats, veritats humanes i importància. Així, convé diferenciar entre un text informatiu i un text evocatiu.

Per entendre el significat pedagògic de la paciència del mestre, el tacte, la dedicació, la literatura, la recerca educativa necessita emprar pràctiques narratives que no només es poden explicar conceptualment sinó també evocar qualitats o virtuts. En aquest sentit,

---

<sup>555</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 25 i ss.

l'interès en la narració ha d'expressar el desig de donar significat a les experiències de la trobada del dia a dia, i no un rebuig a la ciència. La narració i la biografia estant començant a estar legitimades dins de la recerca. Han estat utilitzades per treballar el tema d'un mateix, la identitat personal del mestre. Endinsant-se en aquesta "teorització" narrativa, els mestres poden descobrir la seva identitat pedagògica i poden tenir en compte la manera com s'han desenvolupat al llarg del temps en el tipus de persona que són ara<sup>556</sup>. I ho sintetitza amb la frase següent:

*" It is through hearing stories that we learn or mislearn what a teacher or a parent is. "*<sup>557</sup>

Però, si ens preguntem com pot entrar el raonament narratiu en la nostra vida professional, considera que hi ha tres maneres<sup>558</sup> de fer-ho:

- 1r. Compartint històries o anècdotes.
- 2n. A través del raonament narratiu ens fem responsables. Ens responsabilitzem d'allò que hem fet, d'allò que hauríem d'haver fet, de per què pensem que les nostres accions són bones, responsables, apropiades o no.
- 3r. Interpretant el significat pedagògic de les nostres experiències viscudes i que determinades experiències signifiquen als infants que ensenyem, que hem de guanyar en direcció pedagògica i en intuïció sensible.

La persona ha de descobrir les qualitats pedagògiques o virtuts que li han de donar coherència, propòsit i significat a la pròpia vivència amb els infants.

---

<sup>556</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>558</sup> *Ibid.*, p. 29.

### 5.3. Formabilitat del tacte

Una aprofundida lectura per totes aquelles obres, articles i textos en els que Van Manen explica i desenvolupa la idea de tacte pedagògic, em porta a formular la qüestió sobre la formabilitat, sobre l'educabilitat del tacte. En aquests fragments que segueixen intentaré fer un recull de les aportacions que realitza el pedagog holandès al voltant de la formació *del i/o pel* tacte pedagògic i, si és el cas, si hi té algun lloc en l'àmbit de la formació dels mestres.

Per a aquesta qüestió ens resultarà imprescindible redefinir la idea de formació en la qual hauria de quedar imbricat el tacte pedagògic, definició que remprendrem a la quarta part de la recerca. D'entrada, es pot afirmar que la idea de Van Manen sobre la formació del tacte se centra bàsicament en la *praxis* pedagògica quotidiana amb els infants.

*“El tacto puede mejorarse en nuestras relaciones con los niños”*<sup>559</sup>

*“Todo lo que se requiere es escuchar y observar a los niños y aprender de ellos. En esto, ellos son nuestros maestros”*<sup>560</sup>

Per l'autor, hi ha tres aspectes que resulten fonamentals a tenir en compte en la formació del tacte<sup>561</sup> i a partir dels quals es pot aprendre el tacte:

- 1.- Comprenent que el coneixement es plasma en el cos.
- 2.- Tenint passió pel coneixement. Aquesta es desprèn en el pensar, el sentir i l'actuar del mestre.
- 3.- Entenent la naturalesa del coneixement i del llenguatge pedagògics.

El coneixement al qual ens referim, tal i com ja hem esmentat anteriorment, és un coneixement “pàtic”, un coneixement que se sent més que no pas es pensa i raona.

---

<sup>559</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 17.

<sup>560</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>561</sup> *Ibid.*, p. 51 – 59.

Si l'ensenyament està tan encarnat i lligat a la fenomenologia de la pròpia vida, no és cap sorpresa que l'experiència de la pràctica d'ensenyament sigui tan important per la preparació pedagògica dels mestres. L'estudiant de mestre, ha d'adquirir aquest coneixement en una "relació imitativa i personal" amb el seu mestre – professor - *master teacher*. Observant i "imitant" el mestre, l'estudiant per mestre aprèn, segons Van Manen, a sentir-se confiat. Aquesta confiança no és una qualitat afectiva que fa més fàcil l'ensenyament, aquesta confiança és en ella mateixa el coneixement actiu, el tacte de saber què fer i què no fer, què dir i què no dir<sup>562</sup>.

En relació als currículums de formació de les facultats on s'imparteixen estudis de magisteri, els programes de formació de mestres mostren expectatives en relació a que els mestres són mestres reflexius. Tot i així, segons Van Manen, no sempre aprenen on i quan la reflexió ha d'entrar en la vida del mestre<sup>563</sup>.

No es tracta de devaluar el coneixement cognitiu en el que es basa la formació actual dels mestres. Però també hauríem d'incloure formes de coneixement i pràctiques reflexives que ens portin al tacte pedagògic inherent i encarnat en les qualitats existencials i virtuts de ser mestre. Formes de coneixement inherents en accions pràctiques, en un pensament encarnat, i en un espai personal, una atmosfera de relació on es faci possible la trobada entre el mestre i els seus alumnes. El pedagog holandès deixa clar que la noció de tacte pedagògic implica que les qualitats o virtuts són les pràctiques pedagògiques apreses, interioritzades, situades i evocades, i que són necessàries per l'educació dels infants<sup>564</sup>.

Sembla que els estudiants de magisteri no han explorat a fons el significat de la relació pedagògica per la pràctica d'ensenyar i aprendre. A Holanda, explica Van Manen, tenen una assignatura anomenada pedagogia com una part de la seva preparació professional, però aquesta assignatura no està necessàriament propera o integrada amb les teories i pràctiques d'ensenyament. La pedagogia es veu normalment com una disciplina

---

<sup>562</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., p. 11.

<sup>563</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>564</sup> *Ibid.*, p. 12.

separada pertinent per als psicòlegs infantils, treballadors socials, assessors, i també pels mestres. Tot i així, els educadors europeus tenen una llarga tradició de reflexió sobre la noció de pedagogia, cosa que - per Van Manen - no tenen els americans. En canvi a nord Amèrica no hi ha una diferència en la conceptualització de pedagogia i d'ensenyament.

Sembla possible poder pensar en crear espais on les relacions pedagògiques a l'aula i a l'escola tinguin l'oportunitat d'emergir, de ser alimentades i enfortides. La creació d'aquests espais és una qüestió política i de saviesa professional. A nivell polític significa que l'impuls de les institucions educatives ha de seguir sent democràtic i pedagògic. A nivell professional significa que el concepte fonamental de l'educació, que és la relació pedagògica, no es pot – segons Van Manen - investigar científicament dins de l'actual estructura tècnico-racional.

Certament necessitem desenvolupar llenguatges que reconeguin la naturalesa qualitativa essencial de la vida pedagògica; també en els currículums de la formació de mestres. El procés interactiu d'ensenyament és totalment pedagògic. Però Van Manen apunta que a la història de les tradicions de recerca dominants, les actuals pràctiques d'ensenyament rarament s'han problematitzat ni sistemàticament discutit com a accions pedagògiques<sup>565</sup>. Això és el que succeeix en els *practicum* dels estudis de Magisteri.

El mateix autor continua especificant que hi ha dos desenvolupaments en ciències humanes i filosofia que han de restaurar el valor pedagògic de l'ensenyament, a part de la postura tradicional de veure l'ensenyament o com una ciència o com a art. Són els següents:

1r.- Emergència (reemergència) de la virtut ètica.

2n.- Consciència de la funció de la narrativa en la reflexió moral i en l'acció.

La majoria de programes de formació de mestres es fonamenten en l'assumpció que tots els mestres necessiten una preparació bàsica que consisteixi en l'aprenentatge de teories,

---

<sup>565</sup> VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching", ed. cit., p. 20.



el desenvolupament del infants, mètodes curriculars, coneixements sobre les àrees i història de l'educació i filosofia per tal d'arribar a ser efectius i educadors pràctic-reflexius. Pocs professors de Magisteri responsables discutirien que aquests tipus de programes no són necessaris o bé són irrellevants. No obstant, aquests programes han estat cada cop més fragmentats degut a la continua especialització dels interessos professionals.

Tanmateix, la formació de la pròpia identitat pedagògica no només depèn de la integració de bocins fragmentats del coneixement expert, competències i certa habilitat com la que s'ensenya en els programes de formació de mestres; depèn més de l'evocació de la virtut com a qualitat pedagògica que cada mestre ha d'aprendre a interpretar personalment i encarnar en una forma de saber que contribueixi a al propi pensament pedagògic i al tacte.

Cada mestre ha de veure la seva vida pedagògica com un reflex de la identitat personal que tant sols es pot desenvolupar alhora que es viuen les experiències i s'expliquen les històries de la vida del dia a dia amb els infants. I segons Van Manen<sup>566</sup>, un mateix tant sols descobreix la pròpia identitat com a mestre mesurant les pròpies pràctiques pedagògiques, competències i comprensions en contra de les comprensions més fonamentals dels temes pedagògics que donen significat a la pròpia vida pedagògica amb la que iniciar-se. Alhora considera que l'envergadura d'aquestes virtuts es determina per dos moments:

- Per les creences personals i pel tacte en relació a la diferenciació pedagògica de les situacions d'ensenyament- aprenentatge a l'aula i la disposició a actuar amb aquestes percepcions.
- Per l'acceptació de les virtuts pedagògiques com a pròpies, és a dir les motivacions de les accions personals.

Les sensibilitats no les podem aprendre simplement com a “coneixement” aplicat al nostre comportament o a la nostra conducta. El mestre que només coneix de manera

---

<sup>566</sup> *Ibid.*, p. 28.

intel·lectual o cognitiva que ha de ser pacient o bé entendre l'experiència dels infants, però que en realitat no és pacient o no està interessat en la subjectivitat de l'infant, no està realment afectat per les dificultats dels infants.

És el coneixement encarnat, format per la reflexió sobre l'experiència que ens ensenyarà a interpretar la nostra situació pedagògica i ens possibilitarà donar un sentit al guiatge pràctic. Per arribar aquí, segons Van Manen<sup>567</sup>, cal:

- Aprendre a reflexionar sobre el significat de la pedagogia, sobre la normativitat de la interpretació pedagògica i del raonament pedagògic.
- Aprendre a reflexionar sobre el significat de les nostres relacions amb els infants dels quals som responsables i sobre les qualitats que ens possibiliten fer allò que és apropiat en una circumstància particular.

Els mestres novells estan convençuts que els bons mestres són mestres reflexius; al principi als mestres se'ls ensenya com adoptar una orientació reflexiva vers les seves pràctiques. Tanmateix, no se'ls ensenya que el dia a dia amb els nens és de tal manera que hi ha poques oportunitats de reflexió – i això no és culpa dels seus professors ni de ningú, però és una situació que cal que els mestres tinguin clara per a poder intervenir en aquesta mateixa orientació sense unes expectatives que la pràctica diària ens mostra que són inassolibles. Tanmateix, un dels reptes de la professió de mestre és intentar crear espais i oportunitats per reflexionar amb els companys sobre la pràctica i el significat de les experiències pedagògiques. Aquesta és en part una qüestió política – professional.

El pensament del mestre i la reflexió del mestre és un repte que necessita una exploració filosòfica, conceptual i empírica.

La pregunta fenomenològica és: quin és el lloc que ocupa la reflexió en la vida pedagògica del mestre? Com experimenta la reflexió en l'acció? Quin tipus de reflexió o pensament, si n'hi ha algun, és possible en la pràctica? Quines són les formes de

---

<sup>567</sup> *Ibid.*, p. 30.

coneixement o competències que constitueixen la pràctica? Aquestes són algunes de les qüestions que ens planteja Van Manen<sup>568</sup> i que en la nostra pràctica professional hauríem d'intentar donar-hi resposta des del context on realitzem la pràctica pedagògica on ha de manifestar-se el tacte.

---

<sup>568</sup> VAN MANEN, M., "On the Epistemology of Reflective Practice", ed. cit., p. 3.

## 6.- EPÍLEG DE LA TERCERA PART

---

L'epíleg d'aquesta tercera part de la recerca pretén fer el recull de les idees més importants que han estat desenvolupades per després poder enllaçar amb la quarta i darrera part de la tesi que teniu a mans.

En aquesta tercera part he realitzat un recull de les idees més importants que desenvolupa el pedagog d'origen holandès Max van Manen, que actualment és professor d'Educació a la Universitat d'Alberta a Canadà i que és autor de diverses obres i articles d'educació que aprofundeixen sobre el significat del tacte i la sensibilitat pedagògica en la pràctica educativa de l'educador des d'una perspectiva fenomenològica.

El fet que dues de les tres obres principals de l'autor hagin estat traduïdes en els darrers anys al castellà i versin directament sobre el tema del tacte pedagògic ha esdevingut motiu suficient per introduir la noció de tacte en el context educatiu de casa nostra i plantejar des d'una perspectiva fenomenològica la realitat i situació de la naturalesa i significat que el tacte pedagògic té en les relacions educatives. De fet, l'interès inicial de la tesi que teniu a mans parteix, entre d'altres aspectes, de l'aprofundiment, la comprensió i el diàleg hermenèutic que realitzo amb les idees de l'autor referides al tacte pedagògic en relació amb la pròpia experiència com a mestra i posteriorment com a professora als estudis de Magisteri. La sintonia amb l'autor i la necessitat emergent d'una formació del tacte pedagògic en els futurs mestres i educadors em porta a iniciar-me en l'aprofundiment de la seva naturalesa i del seu significat i, més endavant a cercar les bases a partir de les quals parteix Max van Manen per construir el discurs pedagògic que ens mostra la seva obra referida al tacte pedagògic. És doncs a partir d'aquí que començo a treballar en alguns dels textos que anomena l'autor i que em semblen clau per a la construcció de l'actual significat de la idea de tacte pedagògic. Així, la que finalment s'ha convertit en tercera part d'aquest estudi, va esdevenir d'entrada la part des d'on s'inicià la recerca i que finalment ha passat a ser una baula de l'encadenament

d'idees que he anat fent emergir d'autors i textos destacats en la història del pensament occidental.

L'aproximació a l'obra de Max van Manen s'inicia amb les lectures de les obres *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* continuant amb *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* i l'obra *Investigación educativa y experiencia vivida*. Més endavant l'interès esmentat pel tema em porta a realitzar un recull de tots els articles i obres on l'autor fa referència al tacte pedagògic, la qual cosa em porta finalment a posar-me en contacte virtual amb el pedagog d'origen holandès per demanar-li si em resta alguna obra o article que no hagi contemplat en relació al tema. L'autor respon amablement a la meua demanda enviant-me dos textos esborrany que en aquell moment encara no havien estat publicats i resolent algunes qüestions referents als fonaments del tacte a partir de les que l'autor havia desenvolupat les seves idees i plantejaments.

A mode de recapitulació, ara em proposo anar destacant de manera molt sintètica les idees més importants i recurrents que han anat sorgint darrera de les aportacions realitzades al llarg d'aquesta tercera part de l'estudi. De tota manera, tal i com ja he apuntat en les recapitulacions de les altres parts del treball, en cadascuna d'aquestes aportacions clau hi ha una densitat de significació que d'ara endavant donaré per entesa to i que no pretenc donar-la per tancada. Així, amb l'enumeració de les qüestions a partir de les quals estructuro aquesta recapitulació pretenc fer una síntesi de les idees més importants i alhora un pont que uneixi aquesta tercera part amb la quarta i darrera part d'aquest estudi. Les idees més importants d'aquesta tercera part de l'estudi són les següents:

- L'estudi dels diferents textos pels quals s'ha realitzat el recorregut de les bases del tacte ens permet confrontar la noció de *phrónesis* aristotèlica amb la de tacte recollida pels diversos autors. En l'estudi del significat de la *phrónesis* aristotèlica s'estableixen importants coincidències entre la noció contemporània de *tacte* i el mode de saber de la *phrónesis* com a activitat de la *praxis*. Així la inicial aventura d'interpretació de la noció de *phrónesis* aristotèlica com a noció contemporània del terme *tacte* sembla que és possible.
- L'educació, la pedagogia i la formació depenen implícitament de l'ètica i esdevenen una relació de diàleg entre les persones – no entre les idees –, i aquest

és el punt de partida de la dimensió ètica de l'educació. Herbart no empra explícitament la idea d'*ètica*, tanmateix introdueix elements de la relació pedagògica.

- Resulta imprescindible plantejar-se la naturalesa del tacte pedagògic prèviament a considerar les seves possibilitats en el terreny de la formació. Els autors parteixen de la necessitat d'aprofundir sobre el significat i la naturalesa del tacte per, després, preocupar-se per la seva formació.
- El tacte s'adquireix en la *praxis*, per un determinat tipus d'acció.
- El tacte és una experiència, però no tota experiència porta al tacte.
- El tacte és, en ell mateix, acció.
- El tacte pedagògic és una determinada sensibilitat que entra en el terreny de l'acció educativa.
- El tacte pedagògic és, en ell mateix, acció pedagògica des d'una determinada orientació.
- Destaca la necessitat del referent per una possible "apropiació" del tacte, que al seu torn mai ningú no es podrà apropiat ni de manera permanent ni temporal pel fet que cal mostrar-lo en cada situació que al seu torn és única, irrepetible i que es presenta per sorpresa.
- La persona que actua amb tacte, el *phrónemos*, es caracteritza per ser sensible a la realitat de l'altre.
- Quan l'acció educativa es desenvolupa principalment per assolir unes finalitats determinades, aleshores dificulta la possibilitat del tacte pedagògic.
- La "improvisació" és contemplada com una de les característiques pròpies de l'educació i de la formació.
- Els espais i els temps no planificats obren possibilitats al tacte en la relació educativa i formativa.
- La interiorització de la ciència o de determinats aspectes que s'aixopluguen sota la ciència com procediments, habilitats, competències,... són importants en l'aprenentatge del tacte.
- La pregunta pel sentit, en l'àmbit de l'educació i del tacte, preval per sobre de les altres qüestions que es puguin plantejar.
- El tacte és qualitatiu, actua des de la sensibilitat i va a directament a l'interior de l'altre.

- El tacte, així com tot allò que en educació resulta important, demana temps.
- El tacte transforma la persona.
- El tacte demana, també de l'educador, una formació, una transformació contínua i dinàmica.
- El creixent interès per la planificació de l'acció educativa ha deixat al marge la importància del tacte pedagògic en la relació mestre-alumne.
- El tacte no es pot mesurar. En el supòsit que es pogués i es volgués mesurar, caldria posseir-lo. I el sol fet de pensar-se "posseïdor de tacte" seria indicatiu que no es té, la qual cosa en determina la impossibilitat de mesurar-lo.
- El tacte està relacionat amb "una manera de ser" i de "fer-se" en les que la naturalesa i la formació hi estan implicats.
- El tacte i la formació del tacte apel·la a "l'entendre interior" i sensible que comporta ineludiblement un procés de transformació personal.
- El tacte no es pot sotmetre ni a la teoria, ni a la planificació ni a la voluntat; davant d'aquestes premisses, el tacte desapareix.
- El tacte no és contrari a la teoria, fins i tot podem afirmar que determinats aspectes de la teoria són necessaris pel tacte, però la teoria no porta al tacte.
- La veritat del tacte és una veritat "no científica", no verificable, no demostrable, no repetible, única. La veritat del tacte parteix de l'experiència.
- El tacte, mai no podrà ser una ciència atès que parla del contingent, i és condició per la ciència la supressió de la contingència.
- En el tacte, no hi ha teoria, no hi ha *epistème*.
- El tacte no es pot demostrar, com tampoc no es pot demostrar l'art, atès que versen sobre coses que poden ser d'una altra manera. Versen sobre el contingent.
- El tacte és una disposició personal i singular, una inclinació constant de la voluntat de l'ésser humà.
- El tacte és contingent, depèn dels individus i de les circumstàncies. És aristotèlicament parlant, una virtut intel·lectual que completa la virtut moral. Per adquirir-la, és necessària la seva pràctica, no n'hi ha prou – o potser no li cal amb un saber teòric.
- El tacte, fa referència a la *praxis*, no a la *poíesis*.
- L'home de tacte és un *Homo praxis* que depèn dels seus semblants.

- L'acció de l'home de tacte, ha de ser una acció oportuna.
- En el tacte, tant sols és possible deliberar i fer elecció sobre les coses que depenen de nosaltres, perquè hi ha contingència. En la deliberació es tracta de captar "el punt de la possibilitat" per anar a l'acció. Aquest "punt de possibilitat" és alhora una oportunitat i un risc.
- El tacte, correspon a una "manera de ser" en virtut de la qual ens comportem d'una determinada manera; és selectiva perquè la triem, perquè parteix de l'elecció, es conserva pel terme mig que resideix en la percepció i ve determinada per la raó, la sensibilitat i la decisió essent relativa a nosaltres i als altres.
- El tacte, està associat al límit com a qualificació moral i finitud, i a l'equilibri com a terme mig.
- La categoria pedagògica del testimoni es fa necessària per a la comprensió del tacte.
- L'home de tacte es projecta vers el futur des de la consciència històrica.
- A l'home de tacte, en cada decisió li va el seu "ésser".
- L'home de tacte té una comprensió unitària, cosmoantropològica en la que ésser humà, naturalesa, subjecte, objecte, consciència i món formen un tot.
- L'home de tacte es va "construint" des de la complexitat de les relacions del seu propi ésser i/amb del món i /amb les coses i els éssers humans que l'envolten. Rebutja una autoconsciència merament reflexiva concebuda com a coneixement d'un mateix des d'un exercici d'introspecció.
- L'home de tacte representa en ell mateix "el criteri" atès que està dotat d'autoritat, la que li ha estat atorgada pel testimoniatge.
- El centre de reflexió de l'home de tacte és l'ésser humà i també el considerat com a "no humà".
- El tacte encarna un mode de veritat que descobreix l'ésser humà en situació de conquerir la seva identitat, la seva autenticitat, la pròpia existència.
- El tacte encarna la capacitat per governar el timó de la voluntat i projectar la vida (del mestre, en el tacte pedagògic) des dels seus riscos i oportunitats.
- El tacte demana un "saber-se" un aristotèlic "*saber para sí*".



- El tacte demana una consciència estètica i històrica; això vol dir que li cal una formació, atès que no s'obté per naturalesa sinó que s'adquireix des de les vessants estètica i històrica, és a dir, de manera situada.
- Per aprendre l'art, cal haver interioritzat la ciència.
- La improvisació forma, i ha de formar part del fet educatiu.
- L'experiència s'aprèn per l'acció.
- La pregunta pel sentit, en educació, és la pregunta que ha de prevaldre per sobre de qualsevol altra pregunta.
- La paraula del mestre amb tacte va directa a l'interior de l'infant i del jove.
- El tacte és dinàmic i individualitzat, i depèn de les circumstàncies i del moment.
- El tacte pedagògic demana una formació contínua del mestre, però mai arriba a "l'expertesa".
- La capacitat d'autoobservació crítica i la paciència resulten requisits ineludibles per al tacte pedagògic.
- El desenvolupament d'un cert "instint pedagògic" i d'un "sentir" són fonamental per una educació on el tracte s'hi faci present.
- Es fa necessària una urgent restauració de la *praxis* del tacte pedagògic que faci d'antídot a enfocaments de caire positivista i "tecnòcrata – instrumental".
- Per a possibilitar el tacte pedagògic es fan necessaris espais no planificats.
- Les concepcions d'infància, d'alumne, d'educació i d'aprenentatge en les institucions educatives i de formació, condicionen les possibilitats del tacte pedagògic.
- La sensibilitat que caracteritza el tacte és una sensibilitat front el *tu* que es desplega en múltiples manifestacions que seran sempre singulars. La formació d'aquesta sensibilitat es contraposa als models acadèmics.
- Qui actua amb tacte sempre se situa en un segon pla pel bé de l'altre.
- El tacte tant sols pot sorgir des del compromís vers l'altre i la gratuïtat, desenvolupats des del diàleg.
- L'adquisició d'una idea vertebradora, d'una orientació pedagògica i educativa ha de ser la principal comesa de la formació del mestre. La seva adquisició pot afavorir-se des de l'aprenentatge de l'observació, de l'avaluació i de l'experimentació en referència sempre a l'acció educativa.



---

---

**QUARTA PART**

**LA FORMACIÓ DEL TACTE EDUCATIU**

---

---



---

---

## QUARTA PART

### LA FORMACIÓ DEL TACTE EDUCATIU

---

---

#### 1.- PRESENTACIÓ

---

---

En aquesta quarta i darrera part de la recerca em proposo fer una aproximació a la formació del tacte. El plantejament que proposo parteix de les bases teòriques descrites en els capítols anteriors i de les aportacions que han realitzat algunes persones de diferents àmbits en el camp de les arts, en concret en els camps de la música, la poesia i l'escultura. Atès que, tal i com he presentat abastament a la introducció d'aquesta tesi, m'he proposat aprofundir en algunes de les connexions i parentius en els que s'uneix l'educació amb l'art, he plantejat aquesta darrera part incorporant, a tall del que es podria anomenar *treball de camp*, converses amb artistes de diversos àmbits partint de la consideració que *la formació del tacte se situa a prop de com es forma un artista*. D'aquesta manera es van presentant ponts de diàleg entre els diferents artistes alhora que aquests van dialogant amb les bases teòriques sobre les quals s'ha treballat en aquesta tesi. En aquest sentit, s'han incorporat a l'estudi les aportacions realitzades per persones del camp de l'art, arrel d'algunes entrevistes dialogades i de les converses realitzades a través d'obres de rellevància de dos poetes i un escultor. Per l'àmbit musical la conversa presencial s'ha mantingut a partir d'entrevistes semiestructurades i en profunditat amb Benet Casablanca i Jaume Radigales. Per l'àmbit de la poesia, la conversa hermenèutica s'ha realitzat amb el poeta Joan Margarit a partir d'una de les

seves darreres obres, en concret l'obra titulada *Noves cartes a un jove poeta*<sup>569</sup> i amb el molt important contrafort de Rainer Maria Rilke a través de l'obra *Cartes a un poeta jove*<sup>570</sup>, en què totes dues obres presenten elements per a la reflexió a l'entorn de la formació del poeta. Per l'àmbit de l'escultura s'ha treballat sobre les converses que Eduardo Chillida realitzà entre els anys 1992 i 1997 amb diverses persones vinculades al món de la ciència i de les arts en relació al procés artístic i de creació, i que queden plasmades a l'obra *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*<sup>571</sup> amb edició i pròleg de la filla de l'escultor, la pedagoga i cineasta Susana Chillida.

Pel que fa a les entrevistes, aquestes van ser realitzades a Benet Casablanca i a Jaume Radigales per aprofundir sobre les bases de la formació artística del músic. Benet Casablanca és doctor en Musicologia i llicenciat en Filosofia, format a Barcelona i Viena; és músic, compositor i director de l'Escola Superior de Música del Liceu de Barcelona, el que significa que assumeix la darrera responsabilitat de la formació dels "estudiants per músic" que formen part de la institució que representa; alhora és assessor i col·laborador en diverses institucions com el Gran Teatre del Liceu, Mies van der Rohe, GROVE, entre d'altres; les seves obres l'han fet mereixedor de diversos premis de reconeixement nacional i internacional. Jaume Radigales és doctor en Història de l'Art, crític musical i professor d'estètica, de música i d'audiovisual a la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Ramon Llull. Aquestes entrevistes van tenir lloc durant el darrer trimestre de l'any 2010 i malgrat no es presentin a mode de transcripció en aquest estudi, les aportacions explicitades que els pertanyen han estat contrastades pels autors en el redactat de la tesi que es presenta.

Per realitzar aquesta part de la recerca he optat per l'entrevista en profunditat de caire conversacional que adopti la forma d'un diàleg col·loquial o d'una entrevista semiestructurada, i per l'anàlisi de les obres assenyalades. Considero que en una recerca qualitativa com aquesta i atès el posicionament epistemològic que he presentat, tant

---

<sup>569</sup> MARGARIT, J., *Noves cartes a un jove poeta*, Barcelona, Edicions Proa, 2009.

<sup>570</sup> RILKE, R. M., *Cartes a un poeta jove*, Barcelona, Angle Editorial, 2008.

<sup>571</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, Barcelona, Ediciones Destino, 2003.

l'entrevista conversacional com l'anàlisi de les obres es mantenen en sintonia epistemològica amb aquest enfocament, així com amb la teoria metodològica. Em baso, per tant, en el supòsit que la significació, la rellevància, així com les possibilitats d'aquest diàleg a través de la conversa i dels textos com a mètode de coneixement de les persones, rau, bàsicament, en la qualitat i la naturalesa del procés sobre el qual es recolza aquest mateix diàleg.

Pel que fa a les converses, resulta important prendre en consideració que a mesura que el diàleg anava prenent forma, donava lloc a un millor aprofundiment dels aspectes que es posaven de rellevància. Les primeres impressions em venien donades per l'observació dels seus moviments, l'audició de la seva veu i la comunicació no verbal percebuda de manera directa, immediata i sovint prèvia a qualsevol tipus de control conscient i reflexionat. Aquestes primeres impressions es van anar enriquint, en cada cas, amb l'àmplia gamma de contextos verbals a partir dels quals vàrem anar aclarint termes, descobrint ambigüitats, definint problemes, orientant vers alguna perspectiva, o bé fent patents alguns pressupòsits i intencions; també anàvem posant en evidència algunes irracionalitats, recordant fets, o bé oferint criteris de judici. En aquest sentit considero important subratllar que el context oral i directe em va permetre motivar les persones entrevistades, augmentar el seu nivell de col·laboració i reconèixer-los els seus assoliments. També em va permetre reduir formalismes, exageracions i distorsions, estimular la seva memòria en relació a la temàtica que ens estava ocupant, així com ajudar-los a reconèixer i a acceptar les pròpies vivències.

Ambdues de les persones entrevistades presenten recorreguts formatius, experiencials i vivencials molt diferents entre elles i que, d'entrada, han resultat interessants per a la recerca. Tanmateix, el que ha resultat més interessant ha estat el fer evidents unes dimensions comuns que es van considerar importants en les entrevistes per la informació i comprensió que es volia obtenir en relació a la formació d'un artista. Aquestes dimensions es concretaven bàsicament pel fet de ser professionals amb una vasta experiència en el camp de la formació atès el seu recorregut professional. M'interessava, d'una banda, l'experiència en la docència per tal de poder aprofundir aspectes del tacte com a acció i com a pràctica, situació que ens permetia abastar aspectes més generals dels plans d'estudis de formació en estudis artístics així com la visió que podien donar i les aportacions que podien fer en relació a la formació del

músic des de la seva vessant artística. A més a més em va interessar conèixer el món des d'on les persones entrevistades parlaven així com un nivell d'experiència viscuda en la pròpia relació formativa. Aquesta dimensió es va considerar que permetria enriquir molt l'entrevista. Alhora, també es va contemplar la relació professional amb l'entrevistadora. Aquesta situació permetia, per una banda assegurar significats compartits pel fet que algunes lectures de referència d'aquesta recerca també havien estat lectures realitzades per les persones que entrevistàvem, i, d'altra banda, el fet que la qüestió de la formació fos una preocupació compartida entre l'investigador i les persones entrevistades facilitava l'aprofundiment en la temàtica d'una manera més directa i alhora professionalment reflexionada. En aquest sentit, he considerat que sovint és més fàcil parlar que no pas escriure sobre experiències personals, perquè escriure obliga la persona a tenir una actitud més reflexiva, que pot fer més difícil mantenir-se propera a una experiència tal i com va ser viscuda. En aquest moment he considerat important mantenir-me propera a l'experiència tal i com ha estat viscuda per tal de poder-la descriure.

Tenint en compte el que planteja J. P. Spradley<sup>572</sup>, he considerat que una entrevista interpretativa té molts components de conversa amistosa. Tanmateix, s'han anat introduint a la conversa altres elements que ajudessin a extreure tota la informació que ens resultava necessària. Així, tal i com apunta aquest mateix autor, ha calgut tenir presents algunes consideracions com: l'objectiu de l'entrevista que ha estat explicitat en tot moment a les persones entrevistades; s'han considerat les explicacions que s'anaven donant; les dades descriptives i estructurals que s'han anat recollint han vetllat per permetre conèixer l'estructura del seu pensament. També s'ha tingut present la necessitat de preguntar i escoltar molt, la necessitat de repetir el que s'anava dient per tal d'anar-me assegurant haver entès el seu punt de mira, la necessitat d'expressar ignorància, interès, sorpresa,... i estimular així la persona entrevistada a què expliqués, matisés o ampliés les explicacions que considerés oportunes.

Per a la realització de les entrevistes, també he considerat les aportacions que fa M. W. Patton en relació a la classificació del tipus d'informació que es té intenció de recollir

---

<sup>572</sup> SPRADLEY, J. P., *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.



en una recerca<sup>573</sup>. En aquest sentit, vaig formular preguntes sobre l'experiència i el comportament per tal d'anar descobrint allò que els entrevistats viuen, han fet o fan en relació a la formació d'un artista; també es van fer preguntes sobre opinions o valors per tal d'anar descobrint les creences que tenen els entrevistats al voltant de les pròpies vivències, experiències, comportaments i actituds; també es va preguntar sobre els sentiments i emocions per tal de descobrir com creuen que van reaccionar emocionalment davant l'experiència; també es van formular preguntes referents al coneixement que tenen els entrevistats sobre el seu món; preguntes també de caire perceptiu i sensorial per tenir informació sobre què i com veuen, escolten, toquen, ...; i finalment preguntes sobre antecedents que ens han donat descripcions sobre les persones que han estat entrevistades. Amb tot, la pregunta que ha anat prevalent en totes les entrevistes ha estat sempre la de: "què pot ser el més adequat en aquesta situació?". En aquest sentit, la decisió finalment ha depès de l'investigador i no pas de la literatura llegida al voltant de les entrevistes en investigació en relació a la tècnica d'entrevista que calia aplicar.

Parteixo doncs de la consideració que en una investigació de característiques com les que estic presentant, el *datum*<sup>574</sup> de la investigació són les pròpies experiències de les persones i, per tant, és natural que, si vull investigar sobre la naturalesa d'una determinada experiència o d'un determinat fenomen, el camí més directe sigui demanar a les persones escollides que relatin les seves experiències. Tenint en compte les aportacions que fa Van Manen<sup>575</sup>, en aquesta investigació he optat per fer un recull d'experiències a través de l'entrevista conversacional enlloc del relat d'experiències per escrit, considerant que en la narració escrita, el procés d'escriptura sempre demana una actitud reflexiva que pot arribar a prendre lloc al fenomen tal i com ha estat viscut pel

---

<sup>573</sup> Citat a GOETZ, J. P., LE COMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

<sup>574</sup> He optat per emprar el terme *datum* enlloc de *dada*, com seria més usual en qualsevol recerca, amb la intenció de posar de relleu que les dades, en elles mateixes, estan buides de valor semàntic, és a dir de sentit, i que les dades per a ser emprades i trobar sentit han d'estar "processades". En la recerca que presento, considero que el terme *datum* s'acosta millor a la utilització de la informació que ha estat obtinguda donat que el *datum* està ple de sentit, de valor semàntic i simbòlic en ell mateix sense necessitat que sigui "tractat". Així, la recerca que tén a mans no pretén fer un tractament qualitatiu de la informació obtinguda a partir d'uns instruments metodològics pactats, ans anar a la recerca del sentit i interpretar allò que cadascuna de les persones entrevistades transmet des de la seva situació i amb les seves aportacions.

<sup>575</sup> VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, ed. cit., 81-82.

fet que juntament amb les exigències lingüístiques del procés textual suposa certes limitacions per a l'obtenció lliure de descripcions d'experiències viscudes.

El mateix Van Manen ens presenta alguns suggeriments per elaborar una descripció correcta d'una experiència viscuda, suggeriments que he utilitzat per orientar les entrevistes. És des d'aquestes aportacions que he tingut presents els aspectes que detallo a continuació. Les entrevistes han estat conduïdes animant les persones a descriure l'experiència tal com la viuen o l'han viscut, evitant dins del possible les explicacions causals, les generalitzacions o les interpretacions abstractes; he intentat que les persones descriguin l'experiència "des de dintre", per dir-ho d'alguna manera, gairebé com si es tractés d'un estat mental: els sentiments, l'estat d'ànim, les emocions, etc.; he animat les persones a centrar-se en uns exemples o successos particulars en relació a la formació de l'artista: descriure fets específics, una aventura, un aconteixement, una experiència concreta; també he intentat que les persones se centressin en un exemple concret de l'experiència que destaqués per la seva intensitat, o com si fos el primer cop.

Tal i com ja he explicat anteriorment, les entrevistes que he plantejat en aquesta recerca han tingut la intenció, des de l'inici, de prendre la forma d'un diàleg col·loquial que afavorís la interacció humana donant lloc a la possibilitat de comprendre els punts de mira de l'altra persona, evitant així l'intercanvi formal de preguntes i respostes. Perquè això fos possible s'han tingut en compte aspectes com: la tria d'un lloc adequat i començar prenent les dades personals abans d'entrar en la temàtica pròpia de la recerca; la flexibilitat de l'entrevista intentant que aquesta fos no directiva però centrada, no estandaritzada, ni estructurada i dinàmica; la recepció i sensibilitat del propi investigador al llarg de les entrevistes propiciant i facilitant l'expressió de vivències més que no pas formulant preguntes; presentar els aspectes que hem volgut explorar agrupats en preguntes generals i presentar-les en forma de temes triats prèviament i ordenats segons la importància de la investigació més que no pas en forma de qüestionari; he deixat que les persones entrevistades abordessin el tema com volguessin i durant el temps que necessitessin; no he discutit l'opinió ni els seus punts de mira, no he mostrat sorpresa ni desaprovació i sempre he mostrat interès en allò que es deia. També he considerat en no interrompre el curs de pensament de l'entrevistat, deixant que esgotés el que triava a la ment tot tenint en compte que les preguntes directes acostumen a conduir respostes superficials i per tant, evitant-les; convidar les persones entrevistades

a aprofundir, explicar, clarificar o dir alguna cosa més; també he deixat llibertat perquè la persona abordés altres temes que li semblés que estaven relacionats amb el central. Considero interessant destacar que la intenció de les conductes, dels sentiments, de les vivències explicitades, del significat d'aquestes mateixes vivències de les experiències, de la funció latent o oculta i el condicionament cultural i ambiental com a rerefons per a la comprensió, han estat elements que han anat dotant de comprensibilitat les entrevistes que s'han dut a terme per aquesta recerca.

El moment i lloc per a l'entrevista ha estat triat pels propis entrevistats, segons el cas, per tal de facilitar una millor comunicació i afavorir que se sentissin còmodes en el transcurs de l'estona en que es generava la conversa. Per a l'elaboració del guió general de preguntes per a les entrevistes, cal destacar que l'interès fonamental de la conversa que es pretenia generar amb l'entrevista es va centrar bàsicament en dos aspectes: una exploració de l'autobiografia i història de la persona entrevistada i la realització de reflexions sobre l'experiència, la comprensió i el significat d'alguns elements de la informació obtinguda en relació a experiències de formació de l'artista. Les preguntes, tal i com ja he comentat, van ser formulades de manera àmplia amb la intenció d'anar descabdellant mica en mica les vivències i experiències que em semblava que podien ser rellevants per la recerca i així evitar predeterminedar respostes.

El guió general de les entrevistes que presento a continuació pretén mostrar el tipus de preguntes formulades, però en cap cas va pretendre ser una pauta rígida. L'ordre, el tipus de pregunta i la consecució de les converses es va anar desenvolupant tenint en compte les característiques de la situació i de la persona entrevistada, així com les explicacions que anava donant en relació a cada temàtica que s'encetava.

Algunes de les qüestions que van enfocar les converses són les que s'apunten a continuació:

- Què converteix un músic en artista?
- Es pot aprendre l'art de ser artista? És a dir, creus que hi ha possibilitats o marges per a adquirir les condicions necessàries per convertir-se en artista?
- Quin paper juga l'experiència?

- Quin paper hi juga el mestratge que un ha tingut fins aleshores?
- Qualsevol persona dotada de suficients coneixements, habilitats i competències musicals pot adquirir la qualitat d'artista? En cas que pensessis que es pot, com creus que es podria arribar a formar aquesta qualitat que comporta irremeiablement l'experiència de sentir i trobar per després poder donar als altres?
- Creus que la formació estètica significada pel fet perceptiu i la formació artística configurada pel fet productiu - això és en educació l'aprenentatge de la creació - són possibles a un nivell de formació?
- Quan l'acció és de naturalesa situacional, immediata, contingent i en certa manera improvisada; creus es pot preveure una formació sota aquestes característiques?
- Tenint en compte el focus des d'on plantejo aquesta situació, com veus que es pensa i es du a terme la pedagogia musical en la formació d'un músic?

Aquestes preguntes, que van ser introduïdes dins de les converses, van anar precedides de l'explicació sobre el posicionament des del qual es plantejaven i de l'objectiu de la recerca. A més a més s'hi van anar intercalant qüestions relatives a la seva experiència viscuda en l'àmbit de la formació de l'art i de com pensaven que aquesta havia pogut arribar a influir en ells. Cal tenir en compte, que en el moment de la presa de contacte amb els entrevistats es va realitzar una àmplia explicació sobre el contingut i objectius de la recerca a la qual s'hi demanava col·laboració per a aportacions en una part final.

Trobo interessant afegir que, per formular preguntes que m'ajudessin a entendre millor el punt de mira dels altres, la lectura de P. Woods<sup>576</sup> em va resultar prou suggerent. P. Woods exposa la necessitat d'aplicar diverses estratègies en la consecució de l'entrevista tals com demanar opinió, explicacions, formular preguntes hipotètiques, fer comparacions,... Seguint aquestes aportacions, vaig optar per evitar la formulació de preguntes que poguessin ser massa abstractes o excessivament vinculades a les claus d'anàlisi del que pretenia investigar i m'assegurava en tots els casos que hi hagués una bona comprensió del que es preguntava no donant mai per suposades les paraules clau i demanant a les persones entrevistades els matisos de significat que els atribuïen segons

---

<sup>576</sup> WOODS, P., *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós. MEC, 1986, p. 94.

cada cas. Sovint fèiem una aturada a la conversa amb un "què vols dir amb ....?" que ajudés a aclarir o subratllar el significat atribuït. També convé destacar que, considerant les aportacions de J. P. Spradley<sup>577</sup>, vaig vetllar en tot moment per explicitar l'objectiu de l'entrevista, per donar les explicacions que considerava convenients sobre la recerca, la negociació, així com vetllar que les entrevistes em permetessin obtenir informacions descriptives i estructurals així com de contrast. D'aquesta manera, el *datum* esmentat va recollir - tal com apunta M. W. Patton<sup>578</sup> - experiències i comportaments del que fan o van fer les persones entrevistades, opinions i valors que donaven idea de les seves creences sobre comportament o experiències, sentiments quan se'ls preguntava sobre les seves reaccions emocionals a les experiències i emocions, preguntes també sobre coneixements necessàries per obtenir informació sobre allò que saben sobre el seu món, també sobre aspectes sensorials al voltant de què i com veuen, escolten o toquen i alguns elements que feien aportacions sobre antecedents obtinguts a partir de qüestions sobre autodescripcions. Tal i com ja he vingut comentant al llarg d'aquest apartat, vaig tenir sempre en compte la necessitat de posar en pràctica la pròpia capacitat d'adequació al context i a la persona amb qui feia l'entrevista conversacional.

L'elecció obliga a realitzar la tria d'autors, de textos i de determinats enfocaments que ens apropen, a través d'un primer contacte, a la temàtica d'estudi. Aquesta primera elecció ja em posiciona en l'ordre de l'interpretatiu, perquè en la tria ja es comença a interpretar una realitat concreta - deixant-ne d'altres de banda -, privilegiant uns textos, uns autors, unes persones, unes experiències,... i no altres. Per a aquest estudi, la tria de J. Radigales es va fer arrel de l'interès per les seves idees difosa en diversos mitjans de comunicació i també arrel de la lectura de l'article *Sonidos para un fin de siglo. La (de)construcción musical en la Viena de Klimt*<sup>579</sup>, en què l'autor realitza interessants paral·lelismes entre els àmbits musical, pictòric i filosòfic. La tria de B. Casablanca va venir donada per l'interès que va generar bàsicament, i d'entrada, el fet de ser el responsable d'una institució que té al càrrec la formació de músics i per la rellevància

---

<sup>577</sup> SPRADLEY, J. P., *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979, p. 58 – 68.

<sup>578</sup> Citat a GOETZ, J. P., LE COMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, ed. cit., p. 139.

<sup>579</sup> RADIGALES, J., "Sonidos para un fin de siglo. La (de)construcción musical en la Viena de Klimt", *Trípodos*, nº 21, 2007.

que podien tenir les seves aportacions per a aquest estudi. A més a més, el fet d'aplegar en la mateixa persona al professor, responsable acadèmic de l'Escola Superior de Música del Liceu de Barcelona i, a més a més, músic i compositor, li donava més possibilitats de visió polièdrica a la situació en què es pretenia aprofundir. Pel que fa a E. Chillida, R. M. Rilke i J. Margarit; aquests han estat des de ja fa molt de temps, referents que m'han acompanyat al llarg de la meua trajectòria personal, ajudant-me a repensar i a formular, entre d'altres, algunes de les qüestions fonamentals que aquí plantejo.

La idea de treballar amb discursos, plantejats des de converses – com la de J. Radigales i B. Casablanca- o des de textos relatats en forma de converses o de cartes - com és el cas dels textos triats de E. Chillida o de R. M. Rilke- , és encara una forma d'aproximació considerada en alguns sectors de la pedagogia com a poc ortodoxa. En l'aproximació que realitzo a través d'aquest estudi, proposo que la interacció humana constitueixi la font central per a la comprensió del problema, que demana de la capacitat per a captar els altres i les seves conductes com a element central per poder entendre el funcionament de la interacció. Considero que la interacció a través de la conversa i del diàleg – ja sigui presencial o escrit - forma part de les diverses possibilitats d'apropar-me a l'educació. Aquesta vol ser una aproximació hermenèutica a la formació del tacte pedagògic, una aproximació realitzada des de la conversa i el diàleg amb textos tenint en compte Gadamer quan afirma: *“Lo que caracteriza a la conversación frente a la forma endurecida de las proposiciones que buscan su fijación escrita es precisamente que el lenguaje realiza aquí en preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica frente a la tradición literaria”*<sup>580</sup>. D'aquesta manera s'ha considerat la diferència existent entre una conversa oral i la que ve donada des del text escrit; tanmateix, he decidit mantenir per ambdues situacions el terme *conversa* per les característiques específiques dels textos de E. Chillida i de R. M. Rilke que, el primer des de la transcripció del que varen ser converses reals, i el segon des d'un estil epistolar es plantegen sota el format de pregunta resposta i no com un text escrit en forma tradicionalment narrativa. El fet que el text de J. Margarit també l'acabi denominant com a conversa és degut a la intenció de l'obra “d'enraonar” amb Rilke a través de la influència que l'obra *Cartes a un poeta*

---

<sup>580</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 446.

*jove* té en el poeta català. Fins ara, he emprat els termes *diàleg* i *conversa* com a sinònims i de manera indistinta s'han anat utilitzant al llarg de tot el text. Ara, arribats a aquest moment, em sembla necessari i del tot oportú destacar algunes de les diferències entre els termes *diàleg* i *conversa* que, al meu entendre, són importants per a comprendre la perspectiva des de la que situo aquesta part de l'estudi. Atenent-nos a l'etimologia dels termes, trobem que Joan Coromines explicita en el seu *Diccionari etimològic de la llengua catalana*, que el terme *conversa* ve del verb vessar, al seu torn pres de *conversari*, “viure en companyia”, “tenir tractes” (amb algú) i que la “conversació” prengué en català el sentit llatí de “tracte habitual amb una persona” i de “familiaritat amb algú” més en els fets que no pas en les paraules<sup>581</sup>. En canvi, el terme *diàleg* el trobem al mateix diccionari com un terme també pres del llatí format per les normes prefixades dels nombres grecs “2”, “3”, “4”,... seguit de *logos*, *logicus*, relatiu al raïocini o raonament, interpretant-se per “paraula”, “discussió”, “raó”<sup>582</sup>. Partint d'aquesta explicació, podríem interpretar que en la conversa, les persones que hi participen no hi tenen cap finalitat i no pretenen arribar a un acord, i en el cas que s'arribi a un acord, aquest es dona per atzar, però no pas perquè s'hagi estat buscant d'entrada. D'aquesta manera, podem considerar que la conversa és infinita. En el diàleg, en canvi, es busca alguna cosa. El diàleg té lloc cercant una finalitat, un cert acord o un determinat consens enmig de la *paraula que va i ve*. D'aquesta manera, podem considerar que el diàleg és finit, s'acaba en el moment en què les parts arriben a un acord. Aquesta distinció entre conversa i diàleg, l'aniré mantenint a partir d'aquest moment i fins al final d'aquesta tesi en aquelles situacions en les que, pel matís que especifico, ho requereixin. Tanmateix, també resulta important considerar que, per bé que m'ha semblat adient establir aquesta diferència, els elements que ambdós termes tenen en comú són de molta rellevància, per la qual cosa en molts casos, la distinció d'ambdós termes no es fa necessària. Convé també tenir en compte, que la diferència entre *diàleg* i *conversa* és una distinció que Gadamer no realitza en els seus escrits. El filòsof alemany empra indistintament ambdós termes assignant les característiques que són pròpies del diàleg i de la conversa sense establir la diferència en el matís expressat anteriorment. No comparteixo, doncs, en aquest punt el que de Gadamer defineix com a conversa quan afirma: “*La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un*

---

<sup>581</sup> COROMINES, J., *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, Curial Edicions Catalanes, Barcelona, 1988, vol. V, LL - NY.

<sup>582</sup> *Ibid.*, vol. IX, V - ZUM.

*acuerdo*”<sup>583</sup>. El mateix autor, alhora que diferencia la situació hermenèutica que es planteja amb els textos de la que es planteja entre dues persones en una conversa, també justifica el parlar de conversa hermenèutica en ambdues situacions, atès que considera que és l’assumpte comú el que uneix entre sí les parts. D’altra banda, considero que hi ha molts elements que posen en comú la conversa i el diàleg, tots ells especificats pel filòsof alemany. Així, tal i com relata Gadamer, “ *La consecuencia será que la conversación hermenéutica tendrá que elaborar un lenguaje común, igual que la conversación real, así como que esta elaboración de un lenguaje común tampoco consistirá en la puesta a punto de un instrumento para el fin del acuerdo, sino que, igual que en la conversación, se confundirá con la realización misma del comprender y el llegar a un acuerdo. Entre las partes de esta conversación tiene lugar una comunicación como la que se daría entre dos personas, y que es algo más que mera adaptación recíproca*”<sup>584</sup>. L’aproximació que presento, també s’ha realitzat des de les idees d’*historicitat*, de *lingüïsticitat* i d’*esteticitat*, que Gadamer desenvolupa abastament a *Veritat i Mètode*, tot servint-me de la mirada a la pedagogia i de la concepció textual de la dimensió educativa<sup>585</sup>. La categoria de la *historicitat*, fa referència a la presència del subjecte, en aquest cas del subjecte pedagògic, en la història, i impregnada de la necessitat de privilegiar l’ésser humà des de la seva globalitat. Des d’aquesta idea, la *historicitat* ens condueix al *cercle hermenèutic* com a interpretació que mai no finalitza, anant a la recerca de nous significats, atès que la veritat no existeix en ella mateixa, tot i que es pot interpretar. Entenem, doncs, que un dels elements clau d’aquest *cercle hermenèutic* és el subjecte que interpreta i que es troba immers en el procés interpretatiu, essent-ne part integrant i, per tant, sense partir de la intencionalitat d’aproximar-se a l’objectivació. D’altra banda, la categoria d’*esteticitat* fa referència a l’accés del subjecte, des de la seva experiència, a allò que és artístic. Es tracta doncs de captar l’essència i la plenitud de significats des de la pròpia experiència viscuda que, al seu torn, permetrà obrir nous horitzons de sentit. Aquesta segona categoria implica des del saber estar estèticament, passant per aprendre a realitzar judicis sensibles i per educar el gust, entre d’altres. Per últim, la categoria de la *lingüïsticitat* parteix d’una hermenèutica que concep l’ésser humà com a “ésser

---

<sup>583</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 463.

<sup>584</sup> *Ibid.*, p. 466.

<sup>585</sup> PLANELLA, J., “Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36/12, noviembre 2005.



simbòlic” que viu en una situació que ell mateix *construeix, co-construeix i inaugura*. Aquesta lingüística es refereix a quelcom que impregna la manera d’estar en el món de l’home històric. En aquest sentit, emprar el llenguatge per articular de manera comunicativa l’experiència trobant un terreny comú entre qui interpreta i el text o la conversa a interpretar; aquesta és, doncs, una proposta de “món entremig” on - en el sentit que el mateix Gadamer anuncia - el llenguatge no fonamenta (en el sentit d’intolerància), sinó que obre camí. I en aquesta mateixa línia, Jean Grondin interpreta i desenvolupa la idea gadameriana que consisteix en dir que la possibilitat que l’altre tingui raó és l’ànima de l’hermenèutica<sup>586</sup>, tot afirmant:

*“Sólo en el diálogo, en el encuentro con otras formas de pensar, que también pueden habitar dentro de nosotros mismos, podemos esperar superar la limitación de nuestros horizontes respectivos. Por eso, la filosofía hermenéutica no conoce otro principio superior que el del diálogo”*<sup>587</sup>.

D’aquesta manera, podem dir que les tres dimensions de la pedagogia hermenèutica que acabem de presentar destaquen de manera especial, i cal entendre-les, des de la seva comprensió de manera conjunta. Aquesta esdevé probablement una de les seves característiques més importants.

Aquesta quarta part de la tesi s’inicia amb la presentació de la idea de la *formació del tacte* des d’una perspectiva propera a l’art que ens ajudi a entendre la formació que proposem com a transformació de la persona. Aquesta idea ens portarà a dilucidar el que resulta impossible d’ensenyar quan parlem d’art i, al seu torn, quan parlem de tacte; tot posant de relleu, alhora, el marge del que resta per a poder ensenyar que és el que donarà lloc a la possibilitat de parlar d’una educació del tacte, en aquest cas emmarcada en la formació del mestre o de l’educador. Les idees s’aniran desenvolupant de manera

---

<sup>586</sup> Grondin afirma que amb ocasió de les Jornades sobre els problemes fonamentals de l’hermenèutica realitzades el 9 de juliol de 1989 a Heidelberg, H.-G. Gadamer realitzà aquesta afirmació. Per aprofundir sobre aquesta idea es pot anar a GRONDIN, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Amb pròleg de Hans-Georg Gadamer, Barcelona, Herder, 2002, p. 179.

<sup>587</sup> *Ibid.*, p. 179.

narrativa indicant, quan sigui necessari, els apartats a presentar. Tanmateix la intenció no és tant la de detallar amb apartats i sots apartats - tal i com ho he presentat en la primera, la segona i la tercera parts d'aquesta tesi - els aspectes que es van dilucidant. Amb aquesta presentació pretenc anar fent emergir a través de la conversa, anar trobant el mateix sentit del text d'una manera més global, - podríem dir més holística - que eviti els reduccionismes en els que sovint ens fan caure les parts, atenent, si es vol, a l'afirmació que fa Joan Margarit en escriure: “... en poesia (com en tot el que és important en la vida) el fons i la forma estan indissolublement units, i cada posició nova que s'adopti, cada nou punt de vista, afecta tant l'un com l'altra, i significa començar a mirar de bell nou”<sup>588</sup>.

Convé aclarir abans d'iniciar la lectura d'aquesta darrera part de l'estudi, que les aportacions que han anat realitzant els cinc autors amb qui s'ha conversat per a aquesta quarta part de la tesi: Jaume Radigales, Benet Casablanca, Eduardo Chillida, Rainer Maria Rilke i Joan Margarit; es presentaran de manera coral – alhora, però, distingint les veus personals- sense dedicar un apartat específic al pensament de cadascun d'elles. El que es pretén amb això, és posar-los en relació des dels diversos camps, per així poder-ne extreure alguna cosa que es pugui apropar a la “veritat de la formació del tacte educatiu”, a la seva “paraula interior”. En aquest sentit, combrego amb les idees de Grondin en fer un rescat de la veritat que s'experimenta en el diàleg, afirmant que no té res a veure amb una “presa de possessió”, ans amb quelcom més legítim com és parlar d'una “participació en la veritat”, considerant que en la conversa amb altres i amb un mateix – en tant que pensem – podem arribar a trobar veritats sense saber massa per què ens semblen probables, sense ser-ne amos ni mestresses. Més aviat sembla que aquestes veritats ens hagin posseït. És el que hom pot experimentar quan comprèn, perquè és el moment en què un viu la trobada amb el sentit, amb l'evidència i amb l'orientació<sup>589</sup>.

---

<sup>588</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 36.

<sup>589</sup> GRONDIN, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica*, ed. cit., p. 193-194.

## **2.- LA FORMACIÓ DEL TACTE DES D'UNA PERSPECTIVA PROPERA A L'ART. DE LA FORMACIÓ COM A TRANSFORMACIÓ**

---

---

### **2.1. La formació des de la perspectiva de l'art com a mediador de sensibilitats**

El concepte de *formació*, així com el concepte de *tacte* i de *tacte pedagògic*, han estat aprofundits des de les bases teòriques a partir de les quals s'ha anat desenvolupant la tesi que teniu a mans. Considero, doncs, que ara no pertoca realitzar una reobertura teòrica a aquest concepte de *formació*, més encara, tenint en compte que en aquest apropament s'hi ha dedicat un apartat de la segona part del treball titulat *tacte i formació*. Així, tenint en compte les consideracions i aportacions realitzades fins ara, em proposo plantejar la possibilitat d'una formació del tacte pedagògic des de la perspectiva de l'art, que al mateix temps ens portarà a plantejar aquesta formació com un procés de transformació.

Partint de la premissa pedagògica que la persona per desenvolupar-se necessita trobar el seu referent i el propi sentit, la proposta de formació que se'n deriva serà la d'idear un projecte pedagògic que cerqui provocar l'acció d'idear, més que no pas de difondre idees que ja han estat donades, més que no pas de sostenir ideals que ja han estat establerts. Es tracta doncs de concebre l'ésser humà com a ésser projectiu i des d'aquí iniciar un procés de descoberta i de formació de la vida interior i exterior que s'esdevingui des de la mateixa experiència de vida com a procés experiencial de projecció d'imatges, de fets, de paraules i de situacions de la pròpia persona més enllà d'allò que ja li ve donat per la pròpia realitat en la que viu.

Si el que ens proposem és possibilitar que la persona es formi els seus propis ideals des del seu propi projecte de projecció, aquest ha de possibilitar diferents itineraris possibles

i vitals referits a l'experiència sensible que implica sentir les particularitats de cada moment i alhora poder-s'hi meravellar. Aquest tipus de procés implica el pas de la formació a la transformació. Aquest tipus de formació és una formació que parteix del sensible, de la percepció de l'entorn, que ha de ser, en primer lloc, percebuda per la persona i que apunta directament al sentir, és a dir, a provocar una percepció més intensa i alhora més íntima. És una formació propera a l'art.

*Art* era un terme que s'aplicava a l'antiga Grècia a tot tipus de producció que fos realitzada amb destresa, és a dir, que es realitzés d'acord amb uns principis i unes regles establertes, a un sistema de mètodes regulars per *fabricar* o *fer*. Per tant, les obres d'un arquitecte o d'un escultor responien a aquesta definició, però també ho feien el treball d'un fuster o d'un teixidor. Tots ells eren, segons els grecs, mestres en algun art, i totes les seves "activitats" i "productes" pertanyien en la mateixa mesura al "regne de l'art". D'aquesta manera, veiem que el concepte d'art tenia a Grècia un contingut diferent i un àmbit diferent al que tenen respecte d'aquest tema les nostres idees actuals. Per a poder practicar les arts entenent-les d'una manera tan àmplia com la dels grecs, es necessitava no tant sols una capacitat física, sinó també, i sobretot, una habilitat intel·lectual per entendre l'artesanía en qüestió. Per tant, tot i que l'art comprenia també les artesanies del fuster i del teixidor, els grecs el van classificar com una activitat intel·lectual. El distingiren del coneixement i de la teoria, però insistiren en la seva base de coneixement. Pensaven que es tractava d'un coneixement productiu contrastant-lo amb el coneixement teòric. Es tractava fins i tot d'una categoria més elevada a la pròpia experiència atès que era general.

Aquesta manera d'entendre l'art resultava complexa, atès que incorporava molts conjunts d'oposicions; s'oposava a la naturalesa pel fet que era obra de l'home; a la percepció, atès que era una activitat pràctica; a la pràctica, atès que era una activitat productiva; al fortuït atès que resultava d'un propòsit i d'una destresa; i a la simple experiència, atès que es composava d'una sèrie de regles generals.

Tot i que aquest concepte d'art no ens resulta estrany a nosaltres, avui en dia, l'entendem com a concepte més limitat, amb un àmbit que abraça tant sols una part del concepte d'art que tenien els grecs. Per fer referència a aquest àmbit que és més limitat, els grecs no tenien cap paraula atès que no van separar aquesta mena de fenòmens. En els temps moderns, ha quedat establerta l'aproximació de la poesia a l'art, així com les arts plàstiques com la pintura o l'escultura o bé la música, després de les múltiples divisions que les arts han tingut al llarg de la història<sup>590</sup>. *Poesia, música, arquitectura, arts plàstiques, arts gràfiques* – totes són expressions d'origen grec. Els pobles moderns les han rebut dels grecs designant amb elles el món de les arts. Els antics grecs van emprar aquestes expressions tot i que sovint amb un altre sentit que el que es dona a l'actualitat. El significat que atribuïen era molt més ampli i col·loquial, i no sempre es limitava a temes artístics. Originàriament es referia a la *producció* en general, a *fer*, a *produir*. Més endavant, les expressions gregues que eren aplicables de forma general – *productor, formació artística, director d'obres* – van adquirir un sentit més restringit i especialitzat, i es van emprar per a fer referència exclusivament a certes divisions de l'art: la primera d'elles va començar a significar *poeta*, la segona va passar a significar *músic* i la tercera *arquitecte*. De manera semblant, el terme *producció* va començar a representar a la poesia, *formació artística* a la música i *art suprem* a l'arquitectura.

Convé també assenyalar que, en l'estudi que em proposo, he dedicat una part<sup>591</sup> a desenvolupar “la noció de tacte des de la *tekhné*” conclouent que sotmetent el tacte a la *tekhné* podem ensenyar “perquè” si hi ha tacte pedagògic l'educació és millor, però *no podem ensenyar el tacte en ell mateix* atès que aquest és un saber que s'adquireix per una “acció” en tant que *praxis* – que no *poíesis* - . En conseqüència, el tacte educatiu no és un saber que puguem considerar propi de la *tekhné*, no és un saber planificable, no és producció.

---

<sup>590</sup> Wladyslaw Tatarkiewikz presenta en la seva obra *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, una anàlisi dels problemes, interpretacions, revisions històriques i classificacions precises de les postures i conceptes dels que forma part el títol de l'obra. Per a un aprofundiment exhaustiu de la història de la idea d'art, ens podem remetre als tres primers capítols de l'obra on l'autor aprofundeix sobre la història del concepte d'art, la història de la classificació de l'art i la història de la relació de l'art amb la poesia.

<sup>591</sup> En la primera part d'aquesta tesi s'ha realitzat un recorregut de la noció de *tacte* des de les modalitats del saber que ens presenta Aristòtil.

Wladyslaw Tatarkiewikz<sup>592</sup> també assenyala la importància d'adonar-se que allò que nosaltres considerem com a art, no pertanyia de cap manera, segons els grecs a un gènere comú. Les arts visuals es van incloure dins del gènere de l'art, però això no va succeir amb la poesia fins ben arribada l'època moderna. Aquest humanista polonès, reconegut per aportar ordre a les nocions i conceptes en els àmbits de la història i l'estètica, introdueix criteris pluralistes per a trobar solució a aquesta mena d'atzucacs. D'aquesta manera, considera que la nostra època ha tendit més aviat a adoptar la idea minimalista, diametralment oposada, segons la qual es qüestiona el valor científic, la utilitat i la practicabilitat que pugui tenir una classificació de les arts. Atenent a Tatarkiewikz, ens enfrontem al problema de la dificultat d'evitar l'artificialitat quan procedim a classificar les arts. Aquesta idea pessimista es recolza en els, segons l'autor, escassos resultats que s'han obtingut dels esforços realitzats durant segles, així com les dificultats amb les que s'ha d'afrontar tot intent de classificació, i que ell mateix resumeix en dues:

La primera dificultat es deu a la impossibilitat de realitzar una classificació satisfactòria de les arts atès que el seu àmbit no és fix, i atès que no hi ha un únic acord sobre el que és i el que no és art, o sobre quines activitats o obres humanes s'han d'incloure o no entre les arts. S'utilitzen diversos criteris, i el que resulta ser art segons un criteri, resulta no ser-ho segons un altre, essent aquesta la raó per la qual existeixin tantes vacil·lacions en relació a l'àmbit de les arts. Si el requisit per considerar una creació humana com a art és únicament que produeixi plaer, aleshores, segons l'autor, els perfums són una obra d'art; però no es tracta d'obres d'art si a una obra d'art se li exigeix que també tingui un contingut espiritual. En general, tant sols es consideren arts aquelles que posseeixen un nom propi, una tècnica pròpia, els seus propis treballadors, una categoria social; tanmateix si procedim d'aquesta manera, es podrien ometre algunes arts.

La segona dificultat rau en la problemàtica per establir què és un art en particular, dificultat que s'esdevé alhora de la de determinar què és l'art. Per Aristòtil, la tragèdia i la comèdia eren dues arts diferents, com ho són també tocar la flauta o la cítara, atès que

---

<sup>592</sup> TATARKIEWIKZ, W., *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, p. 108.

requereixen instruments diferents, destreses diferents. Durant el Renaixement es pensava que esculpir era un art diferent al de cisellar escultures de pedra, fondre-les en bronze, modelar-les en cera; cadascuna d'aquestes arts posseïa un nom propi i no compartia cap nom en comú amb les altres. Així doncs, com considerar-les un únic art si empraven tècniques diferents i empraven materials diferents? A més a més, com es poden classificar les arts, si l'àmbit i els límits que existeixen en elles són qüestió de convenció i les convencions pateixen canvis? No canvis tant sols de significat els noms de les arts, sinó que les mateixes arts canvien i s'amplien. Actualment, a més a més de la pintura representativa, hi ha la pintura abstracta, i el mateix succeeix amb l'escultura, i com la pintura i l'escultura han representat sempre a les arts imitatives, la mateixa classificació que es feia de les arts en inventives i imitatives s'ha posat ara en dubte. La qüestió és doncs més complexa del que semblava d'entrada.

No hi ha dubte que entre aquesta mena de “catàstrofe de classificacions”, que anomena Tatarkiewicz, determinades arts presenten coses, mentre que d'altres tant sols les suggereixen simplement ajudant-se de símbols lingüístics. L'autor anota que aquesta diferència s'ha indicat durant molt de temps i s'ha escrit sobre ella durant diverses èpoques. Un exemple és el de Ciceró que oposava les arts “mudes” a les arts “verbals”, però molts altres autors fan aportacions similars al respecte. Aquesta classificació de les arts en “reals” i “verbals” es pot considerar com a resultat modest, però segur dels perllongats esforços que es van realitzar per arribar a una classificació dins del camp de les arts, però que no es duqué ben bé a terme fins el segle XVIII.<sup>593</sup>

Certament, les arts tenen moltes similituds entre elles, tal i com succeeix especialment en el cas de la poesia i de les arts visuals. De tota manera, hi ha una sèrie de diferències fonamentals que fan que encara avui les trobem separades, i és aquesta diversitat de classes la que exerceix diferents reaccions entre els espectadors o els oients. Sembla doncs que entre la poesia i les arts visuals existeixi realment una doble diferència que resulta bàsica.

---

<sup>593</sup> *Ibid.*, p. 100 - 102.

En primer lloc trobem que les arts visuals presenten coses, i la poesia únicament símbols. Per tant, el caràcter d'una és directe i el de l'altra no; mentre que una és sempre concreta i gràfica, l'altra, no tant sols pot, sinó que ha d'operar amb abstraccions. La diferència no és tant sols parcial, sinó que difereixen en els mateixos fonaments de les arts atès que en els dos casos l'origen de les experiències és diferent. En una és principalment la forma i en l'altra el contingut. En una l'origen de l'experiència, de l'emoció i del plaer és el món visible; l'altra no el representa en absolut de manera directa, sinó que tant sols ho suggereix per mitjà de símbols. Aquesta és segons el pensador polonès, la diferència fonamental que existeix entre l'*art visual* i la *poesia*.

En segon lloc, pel que fa a les mateixes arts, ens trobem amb dos tipus d'experiència estètica. O bé ens concentrem en l'obra d'art en ella mateixa, en els seus sons, colors, paraules i aconteixements que s'hi representen; o considerem les associacions, pensaments i somnis que produeix. En el primer cas, l'obra és en ella mateixa l'objecte directe i real de l'experiència, mentre que en el segon cas tant sols l'evoca. Ens podem concentrar semblantment davant d'un quadre, d'una escultura o d'una poesia, però per la naturalesa de les coses, com més coses presenti un art als nostres ulls, més gran serà la nostra concentració, mentre que del que depèn l'altre art és de la nostra capacitat de somiar, és la quantitat de paraules que s'adrecin a l'auditor o bé al lector. L'*art visual* es basa en la "percepció" mentre que l'*art verbal* es basa en la "imaginació".

Segons l'autor polonès, aquestes dues diferències són les que han fet que fracassin els esforços que s'han realitzat per a descobrir els conceptes generals que uneixin tots els fenòmens. Tanmateix aquests conceptes sempre han resultat, o bé ser excessivament limitats, deixant fora part dels fenòmens, o bé ser tan amplis que han inclòs fenòmens que tenen poc a veure amb l'art.



## 2.2. Sensibilitat i percepció: l'alfa i l'omega del tacte educatiu

Per tot el que hem considerat fins ara, podem advertir que a una formació d'aquest tipus li correspon d'una banda formar la capacitat de ser un receptor perceptiu desenvolupant la capacitat de percebre i alhora de sentir; i d'altra banda formar la capacitat d'aprendre que se'n deriva de l'experiència viscuda. De la mateixa manera que només hi pot haver implicació amb l'obra d'art a través de l'emoció, el mestre o l'educador també estan cridats a implicar-se en el fet educatiu des de l'emoció. Educar la sensibilitat, formar-la, implica una educació estètica i artística atenent-nos a que l'educació estètica integra part de l'educació artística en allò que l'educació artística té d'educació de la sensibilitat<sup>594</sup>.

Referent a aquesta idea, l'escultor basc Eduardo Chillida, ens indica que hi ha forces, precisament aquelles que són absolutament necessàries per un artista, que no són visibles i que no són només producte de la intel·ligència o del cap o de l'habilitat o de la potència física. Afirmar que per ser artista un ha de ser emotiu, i que els millors artistes tenen una emotivitat més gran que la mitjana normal. Afirmar també que tots els artistes que ha conegut són o han estat emotius. Fins i tot acaba dient: “*Estoy convencido de que un artista sin emotividad no puede hacer nada*”<sup>595</sup> i al mateix temps afirma: “*la percepción tiene el poder de perforar, de precisar unas sensaciones hacia delante, que son las que te permiten moverte. Sin percepción no se puede hacer nada en arte*”<sup>596</sup>. Aquesta sensibilitat i emotivitat és també la “*capacitat de ser enlluernats pel món i per les situacions*”<sup>597</sup> de què ens parla Benet Casablanca com a condició, requisit i punt de tornada de qualsevol que es vulgui artista, atenent que no serà possible l'artista que no

---

<sup>594</sup> Educació estètica i educació artística són dos conceptes diferents. L'educació estètica s'ocupa dels processos d'aprenentatge que s'esdevenen en l'experiència estètica com són la percepció, la recepció activa i el sentir. En canvi, l'educació artística s'ocupa dels processos d'aprenentatge que s'esdevenen de la producció a través de la sensibilitat. El fonament que coincideix en les dues propostes és la sensibilitat, tanmateix les dues propostes són diferenciades. Eulàlia Collellademont aprofundeix abastament aquests aspectes en l'obra COLLELLDEMONT, E., *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo Editorial, 2002.

<sup>595</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 23, 24.

<sup>596</sup> Extret de la conversa que l'escriptor Eduardo Iglesias manté amb l'escultor basc quan el primer li pregunta sobre la diferència entre percepció i imaginació deixant-li entreveure que pensa que Chillida està més en la imaginació que no pas en la percepció en el moment creador de l'artista. *Ibid.*, p. 182.

<sup>597</sup> Extret de la conversa que tingué lloc amb Benet Casablanca el 15 d'octubre de 2010.

l'assoleixi. Per Casablanca, aquell que no pugui aconseguir enlluernar-se i sensibilitzar-se pel món i les situacions, no posseirà el que és essencial per l'artista i es quedarà tant sols amb allò que és possible de formar i que, segons Casablanca, és precisament allò que no és tan essencial. Al seu torn, Jaume Radigales concep la sensibilitat com a línia de sortida i fita de qualsevol músic, entenent que el músic s'adreça a la sensibilitat i alhora parteix de la sensibilitat, una obra que preexisteix a la situació i que alhora emergeix de l'artista per lliurar-se als altres; el músic de debò és, al seu parer un ésser humà que rebassa i s'excel·leix en sensibilitat, *“l'artista, quan ho és de debò, és un “ultrasensible”, i per això a vegades se'l considera un boig enmig d'aquest món”*<sup>598</sup>

Paral·lelament a aquestes afirmacions, resulta interessant el punt de mira d'Eulàlia Collelldemont quan postula que *“l'aprenentatge que es fa a través de l'art ens ha de poder servir per a percebre la realitat amb una altra clau, (...), l'art ens pot ensenyar a copsar de manera diferent el nostre entorn més immediat”*<sup>599</sup>, i aquest entorn que és alhora origen i conseqüència, per l'autora, d'una altra manera de mirar, és un entorn al qual s'arriba i alhora parteix de la sensació, de la percepció i de la sensibilitat.

Arribats a aquest punt, resulta destacable el fet de prendre en consideració que el que apropa també el *tacte a l'art* és la importància que té sobre ambdós la formació de la *sensibilitat* i la *percepció*.

### **2.3. La formació del tacte educatiu com a transformació. Una sensibilitat “per” i “vers”**

En el recorregut realitzat sobre les bases teòriques del tacte i del tacte en contextos educatius, fins ara hem estat emprant el terme *tacte pedagògic* atenent-nos a la denominació emprada actualment per els autors que han treballat sobre aquest tema. Arribats a aquest moment resulta del tot oportú parlar, però, de *tacte educatiu* des de la

---

<sup>598</sup> Extret de la conversa que tingué lloc amb Jaume Radigales el 15 d'octubre de 2010.

<sup>599</sup> COLLELLDEMONT, E., *Educació i experiència estètica*, ed. cit., p. 53.

perspectiva que el que és *pedagògic* fa més aviat referència a l'àmbit del que s'ha vingut a denominar "científic" i, per tant, observable, demostrable, verificable, planificable, i universal front del que es denomina com a *educatiu* en referència a d'altres perspectives que amplien l'horitzó del fenomen que en ell mateix se situa més aviat en l'orientació del que es mostra, transforma i té una dimensió singular que, ara per ara, queda al marge del que tradicionalment s'ha acceptat com a "científic". D'acord amb les paraules que John Dewey formulà a la seva obra titulada *La ciencia de la educación*, de la qual ja n'he fet referència a l'inici d'aquesta recerca, "*l'educació és més un art que una ciència. (...) Si existís una oposició entre la ciència i l'art, em veuria obligat a posar-me de la banda de aquells que afirmen que l'educació és un art*"<sup>600</sup>, em sembla oportuna l'especificació terminològica realitzada. D'aquesta manera, pretenc advertir que d'ara en endavant farem la distinció entre *tacte pedagògic* i *tacte educatiu*.

En aquest mateix recorregut de la recerca, hem anat descobrint la importància que es dóna a la sensibilitat i a l'educació de la sensibilitat com a element fonamental i previ per a l'acció amb tacte. Aquesta sensibilitat està present en la noció de tacte i de tacte pedagògic en tots els autors a partir dels quals s'ha anat fent un recorregut teòric per les bases del tacte educatiu. És també des d'aquesta coincidència que ens apropem a l'educació en la seva proximitat amb l'art per la seva funció de mediació de sensibilitats i per la seva dimensió més holística del moment sensible.

Fent un breu recorregut del tacte a partir dels textos que han estat treballats, ens adonem que es posa de manifest l'emergència de la sensibilitat i la percepció en totes les aportacions que fan els autors, de tal manera que resulta impossible desvincular-les del tacte i de la seva formació.

En les aportacions aristotèliques al tema d'estudi, i partint del tacte com a *praxis* guiada per la *phrónesis*, ens adonem que la importància que atorga el filòsof grec, en la seva obra *Ètica a Nicòmac*, a la percepció és la d'assignar-li un paper protagonista en relació al terme mig de la prudència. Aristòtil considera que en la base de tot criteri individual

---

<sup>600</sup> DEWEY, J., *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 17.

de l'èsser humà que el porta a l'acció, s'hi troba la percepció. Il·lustrem, a tall d'exemple, la idea de l'autor a partir del fragment següent:

*“ ... no es fácil determinar mediante la razón los límites y en qué medida sea censurable, porque no lo es para ningún objeto sensible. Tales cosas son individuales y el criterio reside en la percepción ”*<sup>601</sup>

I aquesta percepció està íntimament relacionada amb la manera de ser del *phrónimos*, un *phrónimos* que en el nostre estudi presentem alhora des de la dimensió de testimoni que té relació amb les coses no demostrables i que, al mateix temps, poden ser d'una altra manera.

*“... porque lo científico es demostrable, mientras que el arte y la prudencia versan sobre cosas que pueden ser de otra manera ”*<sup>602</sup>

Tal i com hem desenvolupat a primera part d'aquesta tesi, el saber del tacte que hem anat identificant i reinterpretant des de la *phrónesis* aristotèlica, és un saber pràctic, un saber que correspon a la *praxis*, que té la característica de romandre quan s'aprèn; és doncs un aprenentatge que no s'oblida. De tota manera, un no es confronta amb el tacte de tal manera que se'l pugui o no apropiat; en el tacte un es troba sempre en situació d'actuar, per la qual cosa un ha d'estar en situació de poder donar algun tipus de resposta. Així, el saber del tacte també és, com la prudència, *“ un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre ”*<sup>603</sup> a més de la *“disposición a escoger y actuar concerniente a lo que está en nuestro poder hacer o*

---

<sup>601</sup> ARISTÒTIL, *Ética a Nicomáquea*, ed. cit., 1109b21-24.

<sup>602</sup> *Ibid.*, 1140b35 ss.

<sup>603</sup> *Ibid.*, 1140b 4,5.

*no hacer*”<sup>604</sup>. Aquest saber no parteix ni té com a base un recull de normes escrites ni regles inalterables, però tampoc són convencions, sinó que reflecteixen i són alhora una naturalesa sensible que parteix de la percepció de la realitat, de les coses i de les situacions, que tant sols es determina a través de l’aplicació a la que les ha sotmès aquesta sensibilitat des de la percepció.

Atès que el saber del tacte no pot ocupar el lloc del saber tècnic pel fet que és un tipus de saber que no està restringit a objectius particulars, sinó que afecta al viure correctament en general; ens trobem que en el tacte sempre es requereix buscar consell a un mateix. *El tacte, doncs, mai no podrà revestir el caràcter previ que és propi dels sabers susceptibles de ser ensenyats, pel fet que no hi ha una orientació que es pugui donar a priori, demana transformació d’una mateix, per la qual cosa mai no és possible determinar-lo d’antuvi.* I aquesta és una idea central de l’estudi que convé posar de relleu. D’altra banda, també és necessari reconsiderar la necessitat d’una comprensió prèvia de les coses, de les situacions i, de l’altre, des de l’òptica en la que un ha aconseguit desplaçar-se per complet, en el seu judici, a la plena concreció de la situació en la que haurà d’actuar l’altre; aquesta comprensió, que demana transformació i que és al seu torn transformadora, és la pròpia de l’home de tacte, del *phrónimos* aristotèlic, i que, en la relació pedagògica, és asimètrica<sup>605</sup>. Així, es fa evident la necessitat de l’altre per al meu comprendre; l’altre és necessari per al meu comprendre, el que significa que hom no pot arribar a una autèntica comprensió sense la consideració de l’altre.

Hem vist també, a la segona part d’aquesta tesi, com Herbart recull la idea de la sensibilitat i la integra a la concepció del tacte en el context educatiu a partir, en el cas d’aquesta característica específica, de la influència que en ell té la lectura de l’obra

---

<sup>604</sup> ARISTÒTIL, *Magna Moralia*, I, 34, 1197a 14. Citat a AUBENQUE, P., *La prudencia en Aristóteles*, ed. cit.

<sup>605</sup> Les aportacions que fa Gadamer a la part dedicada a l’actualitat hermenèutica d’Aristòtil, situada en el desè capítol que tracta de la recuperació del problema hermenèutic fonamental, han resultat fonamentals per a l’elaboració de les idees que es desenvolupen en aquesta part de la tesi. GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 383-396.

*Sobre el tracte entre les persones*<sup>606</sup>, del baró Von Knigge. Convé també recordar que per Herbart el mestre s'ha de preparar en àmbits com el de percebre, comprendre, sentir i avaluar. En aquest sentit volem posar de rellevància que els àmbits de percebre i de sentir estan estretament vinculats a la formació estètica que estem intentant desenvolupar en aquesta part de la tesi. Pel que fa a les aportacions herbartianes en relació a la formació com a transformació, convé destacar la importància que atorga Herbart a les experiències i a la necessitat de formar-se a partir d'aquestes experiències, per la qual cosa, el pensador alemany subratlla la importància de tenir-ne especial cura en els plans de formació.

També resulta d'especial interès retrobar el que l'autor destaca com a característica pròpia del tacte quan considera que el que caracteritza el tacte és allà on està expressat, la seva manifestació com la sensibilitat d'actuar adequadament en una situació determinada. Aquesta sensibilitat, que parteix d'un mateix i que és transformadora de la pròpia persona, és la que donarà el to de la meua acció i la que farà que aquesta esdevingui una acció caracteritzada pel tacte en una relació educativa.

D'altra banda, tal i com hem presentat en la segona part d'aquesta recerca, d'entre els tres aspectes fonamentals que Herbart presenta en relació al tacte i que, també han quedat reflectits a l'obra de Muth, la sensibilitat també hi és contemplada. Tal i com hem desenvolupat amb anterioritat, Herbart destaca tres aspectes que defineixen el concepte de tacte. El primer aspecte és l'element intermediari entre la *teoría* i la *praxis*; el segon element és la manifestació del tacte en una ràpida avaluació i decisió en la *praxis*; i el tercer és la constitució del tacte com a acció que depèn d'una sensibilitat. És en aquest tercer aspecte que destaca Herbart on podem apreciar la importància que li dóna el pensador alemany a la sensibilitat com a factor previ i determinant de l'acció amb tacte en una relació educativa<sup>607</sup>. En aquest sentit, destaca que l'accent de l'acció es

---

<sup>606</sup> Aquest és un dels textos de què parla Muth en relació a la influència que té Herbart d'alguns autors. Aquest aspecte ja ha estat detallat a l'apartat que porta per títol *Algunes influències de Herbart per la utilització del terme tacte* que es troba a la segona part d'aquesta tesi. Es poden consultar les aportacions que fa Muth al respecte a: MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 51.

<sup>607</sup> HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 12, 13.

distribueix entre aquesta sensibilitat des de la percepció de les situacions i la traducció de l'acció a través de la qual el mestre exterioritza el que sent en el seu interior. En el text, Herbart explicita que l'ésser humà és com és i com es va fent - en una idea de transformació – i en l'exercici de l'activitat, inevitablement resulta una forma de procedir que, segons l'autor, depèn en primer terme de la seva sensibilitat, del seu sentir i dels seus sentiments, i, només remotament, de les seves conviccions.

Il·lustrem en el fragment següent de l'obra la idea de l'autor:

*“ Per consegüent, tenim a l'home tal com és, i d'ell, a partir del seu exercici continu, es forma una manera d'actuar que en un principi parteix de la seva sensibilitat i del seu sentir, i tant sols a gran distància de la seva convicció ”*<sup>608</sup>.

Del text original:

*“...entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt ...”*.

Herbart posa de manifest la rellevància que té i que ha de tenir per l'educador, la importància de mediar les sensibilitats per sobre de l'exercici racional dels fets i les respostes educatives, entenent que el que ha de guiar l'acció educativa és, d'entrada, la sensibilitat *per* i *vers* la situació concreta; i després, en un segon lloc, les seves conviccions i els resultats del seu “estat racional”.

D'aquesta manera, l'autor també destaca la importància que té per l'educador el fet de formar-se no tant sols per poder afrontar les accions futures en casos individuals, ans preparar-se més aviat a sí mateix. En aquest sentit destaca la importància de formar l'ànima, el cor i el cervell de l'educador per tal que aquest estigui preparat per percebre,

---

<sup>608</sup> Traducció pròpia del fragment de l'obra situat a HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, ed. cit., p. 13.

comprendre, sentir i avaluar els fenòmens i les situacions en les que es veurà implicat en les situacions pedagògiques com a educador<sup>609</sup>.

També resulta interessant recollir el fet que, en les consideracions finals que Herbart realitza en la seva lliçó inaugural <sup>610</sup>, acaba destacant alguns elements que resulten d'especial interès pel que fa a la formació com a transformació i a la importància de la percepció i de la sensibilitat com a punt de partida i d'arribada de les accions amb tacte en contextos educatius. En aquest sentit destaquem afirmacions tals com: la ciència és important per l'art; cal una preparació de la sensibilitat, del "cor", abans d'iniciar el que Herbart anomena "l'ofici de mestre"; l'aprenentatge tant sols és possible a través de l'experiència; un mai no acaba d'estar preparat per l'art; aprendre dels errors és fonamental en l'art; en l'art un ha de confiar en les pròpies capacitats i en que, arribat el moment únic d'actuar, podrà fer-ho malgrat els dubtes sobre l'encert o no de l'acció realitzada – en la línia d'una idea d'educació com a relació ètica on l'altre resulta decisiu -; donar més importància al conjunt del procedir que no pas a les accions individuals o pormenors, la importància del sentit de l'acció per sobre de l'acció concreta; l'art s'adquireix mitjançant l'acció i, per tant, el tacte s'adquireix mitjançant l'acció; el projecte d'ideació de Herbart en els termes de "s'ha ideat el noi" en el sentit de desitjar un projecte personal per a cadascuna de les persones que tenim a càrrec com a educadors; fer cas de l'instint pedagògic, del sentit comú i confiar sempre en la plasticitat de l'ésser humà com a possibilitat per a la formació.

Pel que fa a les aportacions que realitza Jakob Muth en relació a la formació com a transformació i la seva relació amb la sensibilitat i la percepció, convé destacar la importància que atorga el pedagog a la sensibilitat en la relació educativa que s'estableix entre un adult i un infant o jove que, segons l'autor neix a partir de l'interior de la pròpia persona i també subratlla la importància de la prudència que impedeix que l'educador s'imposi a l'altre. De fet, una de les definicions que realitza Muth del tacte pedagògic vinculat a la sensibilitat i a la prudència és la següent:

---

<sup>609</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>610</sup> *Ibid. Ibid.*, p. 14 - 17.



“ *El tacte pedagògic és l’acció educativa que es caracteritza per la sensibilitat i la prudència* ”<sup>611</sup>.

A més a més, per Muth, aquesta sensibilitat es manifesta de manera significativa en la llengua i el seu ús. En aquest sentit, l’autor exemplifica diverses situacions educatives en les que els mestres s’adrecen als seus estudiants i com aquesta manera d’adreçar-se als altres implica en ella mateixa un compromís amb l’altre des d’una acció amb tacte. Considera que tot i que puguin semblar, des de fora, formalitats o expressions sense importància, qui les fa i qui les rep, sap que és la base d’un compromís íntim amb la situació educativa i que, per tant, no constitueix un aspecte a deixar passar per alt.

En la recapitulació realitzada a la tercera part d’aquest estudi, al voltant de les aportacions de Jakob Muth en relació al tacte pedagògic, hem destacat que una de les novetats que aporta Muth a la idea de tacte és precisament una idea renovada de sensibilitat, una sensibilitat front el *tu*, a *l’altre*; una sensibilitat que emergeix quan ens trobem davant de l’altre. Així, la sensibilitat parteix de la trobada amb l’altre, de la necessària trobada amb l’altre, i la sensibilitat que caracteritza el tacte és una sensibilitat que té el seu punt de partida *en la relació* amb l’altre. Això significa que *sense la idea sensible de l’altre, el tacte resulta impossible*. Afegeix també que la persona que actua amb tacte està caracteritzada per tenir una sensibilitat vers l’altre i que aquesta sensibilitat *no es pot calcular, ni preveure, ni planificar*. En una paraula, és una sensibilitat que no és racionalment dominable, fins i tot diu que *no és intencionada*. És una sensibilitat que es dóna en una situació concreta i imprevisible i que sempre té en compte les necessitats de l’altre, l’ajuda de l’altre si ho necessita; és una sensibilitat que parteix i va vers la comprensió de l’altre i que no es vol imposar, no fereix<sup>612</sup>. Per Muth,

---

<sup>611</sup> MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, ed. cit., p. 26.

<sup>612</sup> *Ibid.*, p. 20.

quan aquesta sensibilitat entra en acció, és quan apareix el tacte que neix d'una "seguretat interior"<sup>613</sup>.

De la mateixa manera, l'autor considera que la prudència en l'acció amb tacte sovint té la seva expressió en la no intervenció i que en aquesta situació es tracta més aviat d'evitar l'acció, la qual cosa, segons Muth tant sols és possible amb sensibilitat. En darrera instància, podem dir que la prudència permet que l'altre *sigui i es faci* - en una dinàmica de transformació contínua que reverteix sobre l'alumne i també sobre el mestre -, permet expressar els seus dons i la seva vocació, respecta els límits de l'altre no rebassant els seus propis límits; no deixa mai l'altre despullat i alhora assumeix un compromís *per* l'altre i *per a* l'altre. Així, destaca l'autor, en la prudència, igual que en la sensibilitat, es tracta de l'altre, no es tracta doncs dels nostres desitjos i ambicions. I de la mateixa manera que en el cas de la prudència, la sensibilitat tant sols es pot tenir en situacions concretes i imprevistes. No existeix, per tant, una sensibilitat general, ans sempre ha de ser una sensibilitat *per i vers* quelcom concret, imprevist i imprevisible, quelcom que se'ns presenta com a novetat. En el supòsit d'una acció amb sensibilitat calculada per no voler-se comprometre en l'acció, la persona no actuaria amb tacte perquè el motiu de la seva sensibilitat no fóra l'altre sinó ell mateix. És per tot això que l'autor declara que el tacte, en la seva manifestació com a sensibilitat que parteix d'una manera de percebre la situació, constitueix sempre un fenomen social que té la seva expressió en el terme *contacte*. Així, tant sols estarem en condicions d'una acció amb tacte quan deixem darrere comportaments egocèntrics<sup>614</sup>.

Pel que fa a la relació gadameriana entre el tacte i la sensibilitat, aquesta s'expressa ja d'entrada en la definició del terme *tacte*:

---

<sup>613</sup> Muth agafa l'expressió d'Elisabeth Blochmann, veure *Ibid.*, p. 20.

<sup>614</sup> *Ibid.*, p. 21.

*“Bajo tacto entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales”*<sup>615</sup>

Tal i com ja he destacat en la quarta part d'aquest estudi quan he desenvolupat com Gadamer aborda el fenomen del tacte<sup>616</sup>, veiem que de la definició que fa el filòsof alemany del tacte se'n deriven, d'entrada, tres elements fonamentals que ajuden a emmarcar el terme. En primer lloc el tacte com una determinada sensibilitat; en segon lloc el tacte com una determinada capacitat de percepció; i en tercer lloc com un comportament en situacions concretes, situacions que tenen la comú característica que no hi ha principis generals a partir dels quals se'n pugui derivar un saber que pugui guiar l'acció. Pel que fa al primer element, es podria fins i tot considerar que l'autor el posa de tal manera en relació amb el terme tacte que li resulta fins i tot difícil separar-los. D'aquesta manera, observem com, en dues ocasions, i prèviament a la definició del tacte, el filòsof els equipara de manera que sembla fer equivalents els termes *sensibilitat* i *tacte*: “... *este tacto o sensibilidad* ...”<sup>617</sup> i també a “... *lo que es llamado sensibilidad y tacto*...”<sup>618</sup>.

Per finalitzar amb aquest recorregut d'autors que es refereixen a la sensibilitat lligada al tacte pedagògic, resulta evident la relació que hi estableix Van Manen quan en la seva principal obra sobre el tacte, inclou en el mateix títol ambdós termes, amb la resultant del títol de l'obra *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*<sup>619</sup>. Atenent a aquest títol, podríem dir que l'autor significa, ja d'entrada, el tacte, des de la sensibilitat en les situacions educatives de tal manera que no és possible

---

<sup>615</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., 2003, p. 45.

<sup>616</sup> Atès que la relació que estableix Gadamer entre el tacte, la sensibilitat i la percepció han estat desenvolupats en l'apartat que porta per títol “La idea de tacte en Gadamer” que es troba a la quarta part d'aquesta tesi, ara tant sols se'n fa ressò en un breu apunt amb la intenció d'evitar repetir idees que ja han estat desenvolupades, però alhora té el propòsit d'integrar les aportacions que fa Gadamer en relació a l'apartat que estic desenvolupant.

<sup>617</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 44.

<sup>618</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>619</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit.

explicar el tacte pedagògic sense la sensibilitat. Al llarg de tota l'obra, l'autor fa palesa la relació íntima entre els dos termes a partir d'exemples i de la narració d'anècdotes a l'aula. Fa també referència contínua a la idea que els mestres que tenen sensibilitat pedagògica respecte dels infants dels quals són responsables, també acostumen a ser sensibles als seus antecedents, a les seves històries personals, i a les seves qualitats i circumstàncies particulars, per la qual cosa podríem considerar pertinent la relació existent entre la consciència històrica particular, de la que també ens parla Gadamer<sup>620</sup>, que resulta inherent a la sensibilitat del mestre. I d'aquesta sensibilitat en resulta una resposta i un compromís immediat com a persona íntegra en situacions inesperades i imprevisibles que demanen resposta immediata. El pedagog holandès ho expressa de la següent manera:

*“... is an immediate involvement in situations we must instantaneously respond, as a whole person, to unexpected and unpredictable situations”*<sup>621</sup>.

El tacte es manifesta doncs essent sensible a la subjectivitat de l'infant o del jove i al context de les seves històries personals. A *El tono en la enseñanza*, obra de publicació posterior a l'esmentada anteriorment, Van Manen equipara aquesta sensibilitat al que anomena *sol-licitud* considerant que aquesta té com a base una determinada manera de percebre i de veure la realitat, d'escoltar i de reaccionar davant un infant o uns infants determinats en aquesta o en una altra situació. Considera que partint d'aquesta sensibilitat, el tacte es pot millorar en les nostres relacions amb els infants en les que es tracta de donar resposta al desafiament que suposa actuar mostrant una consideració afectuosa per i vers l'altre com a singular. Així la sensibilitat depèn de com som i del què fem i fa referència a una determinada manera de percebre i d'escoltar que faran que la reacció en l'acció amb tacte esdevingui *la resposta a aquesta sensibilitat*<sup>622</sup>. Així, la sol-licitud i el tacte pedagògics tenen una estreta relació atès que aquells que normalment mostrin ser sol·lícits és més probable que mostrin ser persones de tacte en

---

<sup>620</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 46.

<sup>621</sup> VAN MANEN, M. “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”, ed. cit., p.31.

<sup>622</sup> VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, ed. cit., p. 16, 17.

una determinada situació. Alhora, atorga a la sol·licitud una capacitat reflexiva que, segons l'autor, neix de la reflexió detinguda sobre les experiències passades i que, en la situació d'haver de donar una resposta immediata es posa l'èmfasi en el "sentir" el que resulta important en aquesta situació. Per això, Van Manen subratlla que tant la sol·licitud com el tacte pedagògics depenen de la capacitat cultivada de percebre i d'escoltar els infants i els joves tot advertint que aquest tacte no es pot reduir a una simple destresa ans es podria definir com "una preparació per a la improvisació"<sup>623</sup>; valgui l'oxímoron per posar de relleu que el que es pot preparar, preveure i planificar és contrari al que no pot ser de cap altra manera que imprevist, imprevisible i, per tant, objecte d'improvisació. Aquesta sensibilitat permetrà al mestre i, en el seu cas, al professor crear i fomentar un determinat clima adient a una determinada manera de viure i també d'aprendre, per la qual cosa es fa necessària una formació que subratlli la sensibilitat com a pròpia i intrínseca del procés formatiu.

El pedagog holandès fa referència contínua a la relació entre el tacte, la percepció i la sensibilitat entenent que forment part del procés – no seqüencial – del que anomena "exercitació del tacte". Els fragments que presento a continuació donen mostra de la relació que l'autor estableix entre els termes i de com articula una possible proposta d'aprenentatge.

*"Tact is a kind of practical intelligence that is governed by insight while relying on feelings. Tact is possible because human beings are capable of exercising the complex faculty composed of perceptiveness, sensitivity, insight and being attuned to each other's experience"*<sup>624</sup>, i més endavant detalla *"To exercise tact means to see a situation calling for sensitivity, to understand the meaning of what is seen, to sense the significance of this situation, to know how and what to do, and to actually do something right"*. En aquest sentit, l'autor equipara el tacte a una intel·ligència de l'ordre de la *praxis* i lligada a la percepció i a la sensibilitat en relació a l'esdevenir de l'altre i

---

<sup>623</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>624</sup> VAN MANEN, M., "Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting", ed. cit., p. 27.

l'exercici d'aquest tacte tant sols és possible si parteix d'aquesta sensibilitat per entendre el significat de les situacions i donar-hi resposta adequada.

Aquesta percepció pedagògica, que està relacionada amb el coneixement intuïtiu, considera que s'ha d'aprendre des de l'experiència personal i des d'un aprenentatge amb un mestre que tingui més experiència al respecte; es tracta del que anomena *to embody tact*<sup>625</sup>, d'encarnar el tacte atès que estem parlant de situacions on un mateix hi ha de ser present i és alhora punt de partida i punt de trobada.

Per tot el que he anat desenvolupant al llarg d'aquest apartat, em sembla oportú fer esment que parteixo de la idea que la funció de l'art és la de ser mediador de sensibilitats i que en l'educació de la sensibilitat, l'educació estètica<sup>626</sup> hi té una paraula rellevant pel fet que, d'acord amb les aportacions d'Eulàlia Collelldemont, l'educació estètica parteix de la sensibilitat i es desenvolupa a partir de la percepció, de la recepció activa i del sentir. A més a més, l'educació estètica és una educació que provoca la capacitat de sentir o és resultant d'haver sentit, per la qual cosa pot promoure el fet de situar-se davant del món amb una mirada diferent que implica i alhora promou una actitud de descoberta i d'obertura a l'estrany que és alhora conreada a partir de les sensacions, intel·leccions sensibles i també judicis. L'art es converteix, en aquest sentit, doncs, en un referent pedagògic clau. D'aquesta manera es perfila com una via cognitiva diferent a les altres vies de coneixement, una via propera a la sensibilitat estètica, una via que pot partir, o no, dels fets reals de l'existència, i té la capacitat d'endinsar-se en el subsòl de la realitat i d'expressar l'essència de les coses. L'art pot representar intuïcions sense haver de descriure la realitat amb precisió, pot sentir la sensibilitat d'un moment, o d'una situació, sense haver de disseccionar fenòmens, i pot entreveure allò que ha de passar. D'aquí que l'artista sap coses sense saber com les sap,

---

<sup>625</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>626</sup> Les aportacions que fa Eulàlia Collelldemont a la pedagogia estètica han estat recollides al llarg d'aquest apartat establint alhora ponts entre l'educació estètica i la formació del tacte pedagògic en el mestre i en l'educador. Per a aquesta part s'han emprat les obres següents: COLLELLDEMONT, E., *Educació i experiència estètica*, ed. cit.; COLLELLDEMONT, E., *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*, Lleida, Pagès editors, 1997; COLLELLDEMONT, E., PLA, G., "Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència". *Temps d'Educació*. Barcelona, 2004, número 28, 85 - 91

sap coses que no podria saber, veu l'invisible perquè pot copsar la realitat des de la complexitat. Per Chillida, l'artista és un intel·lectual perquè l'intel·lectual té relació amb el que volem saber i no sabem<sup>627</sup>. Aquesta és una via que respon més a un model de possibilitat que no pas a un model de certesa. La possibilitat es mou en l'extensió, accepta la contradicció i actua en gerundi; en canvi la certesa es mou en la intenció, defuig de la contradicció i actua en participi. La possibilitat va de la mà amb la descoberta, i en aquest camí, l'escultor afirma que li agrada la idea d'una ment que s'integra talment a la matèria com un aventurer que penetra en ella, i en aquesta matèria descobreix formes ocultes que és impossible que sorgeixin espontàniament<sup>628</sup>.

Entenc que la raó de ser de l'art és la de provocar la descoberta fent-nos sentir diferents i la d'ajudar-nos a sentir més intensament; té doncs un paper transgressor dels límits preestablerts. L'art té el poder de fer-nos sentir i fixar la nostra atenció en l'essencial, fer visible el desconegut, fer-nos sorprendent el que és quotidià; té la capacitat de sostreure'ns de la memòria per fer-nos anar més enllà, fer-nos mirar més detingudament i aprofundida la realitat; l'art també té el poder de donar peu a noves interpretacions i nous significats; té el poder de concentrar en un instant perceptiu tota la força d'un projecte. Reinterpretant altre cop Chillida, podríem dir que es tracta d'ajudar a posar l'home en relació "amb la mesura de" relacionat amb la importància de buscar un lloc i de després crear un espai<sup>629</sup>.

En aquest sentit la proximitat de l'art amb el tacte educatiu es fan evidents quan el moment educatiu aixopluga situacions tals com les que detallo a continuació. Quan l'educador sent i fixa la seva atenció en allò que resulta essencial per a l'infant o per al jove; quan fa visible, o millor dit, quan és capaç de veure el que resulta invisible i desconegut per a d'altres – independentment si finalment decideix fer-ho o no visible als altres -; quan és també capaç de fer sorprendent el que és quotidià en el moment educatiu; quan disposa, a més a més, de la capacitat de tenir una mirada diferent i alhora aprofundida sobre la realitat, que és el que farà que pugui donar noves interpretacions i

---

<sup>627</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 122.

<sup>628</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>629</sup> *Ibid.*, p. 26.

nous significats a fets i situacions en les que un altre reiteraria i fins i tot rutinitzaria; quan té, també, la capacitat d'anar més enllà i no deixar-se ancorar excessivament per la memòria que no el deixaria avançar ni veure nous horitzons del possible; quan té, en definitiva, el poder de concentrar en un instant perceptiu tota la força del l'esdevenidor. Chillida considera que en el moment creador arriba un punt en el que es perd el coneixement i sorgeix alguna cosa interior, en aquest moment diu que tant sols et queden els referents culturals i la memòria històrica<sup>630</sup>. De manera semblant, el mestre com a propulsor o catapulta mira endavant, promou, espera i alhora coneix la història i la respecta, veu l'infant i el jove en el que és i en el possible, més enllà, com a present alhora històric, i com a futur, mai cap instant és el mateix ni cap situació educativa és igual, no es deixa portar pels "expedients" anteriors ni parers dels mestres anteriors; concentra passat present i futur en l'instant educatiu.

El fet de vincular la formació del mestre a la sensibilitat i, al seu torn a l'estètica, parteix del propi tacte educatiu com a categoria inherent del ser mestre. Aquí, agafo la paraula estètica en el seu sentit etimològic de "sensibilitat", d'*aísthesis*. La idea que una educació sense ètica no és possible, ja ha estat, al meu entendre abastament explicada en la dilatada introducció que ha estat realitzada en aquesta recerca. De la mateixa manera que defenso que no hi ha educació sense ètica, també em proposo defensar en aquesta part que tampoc no pot haver-hi una educació sense estètica, sense sensibilitat, tot agafant la idea que Ludwig Wittgenstein evoca a l'aforisme 6.421 del seu *Tractatus logico-philosophicus* afirmant que "ètica i estètica són u"<sup>631</sup>. Interpretant aquesta idea, plantejo que l'educació i la formació, en el nostre cas *la formació del mestre, no és possible sense estètica, perquè educar i formar implica una relació de contacte, de respecte, d'afectació, d'alteritat, de compassió, de deferència per l'altre, de tacte*. I aquest és precisament el sentit del mot estètica, *aísthesis*, de sensibilitat. Si els cursos, les lliçons, els programes i les competències no van acompanyats de sensibilitat i, per tant, d'estètica, del ser sensible a l'altre en tota la seva magnitud i misteri, l'educació, la formació, tal i com l'hem significat, no hi pot tenir lloc.

---

<sup>630</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>631</sup> WITTGENSTEIN, L., *Op. Cit.*, aforisme 6.421, p. 151.



Partint de la idea ja declarada que l'art és un mediador de sensibilitats, ens hem de plantejar la direcció que prenen aquestes sensibilitats. La sensibilitat no és tant sols una mera afectació, és una afectació “per” i “vers” una situació i em fa reflexionar sobre el fet que la situació no és tant sols allò que m'envolta, sinó allò que m'afecta. I en aquest afectar-me, m'afecta de tal manera que no em puc allunyar d'aquesta afectació sense expressar-me amb ella i assumir-la. És la idea de la crida de què parlàvem en plantejar l'educació com a esdeveniment ètic en el que sóc sensible a la crida de l'altre a la demanda que em fa l'altre; que en el nostre cas l'altre és l'infant o el jove.

Aquesta afectació precedeix tots els meus comportaments i totes les meves decisions de tal manera que no em resulta possible sobreposar-me a ella. És doncs aquesta afectació la que em posa en una mena de determinació que, de fet, ja ha estat trobada. És així, de tal manera, que la situació que m'afecta es defineix justament com “la meva afectació”. I l'afectació no és una característica de les coses o bé del que es dóna en la situació, sinó de la situació mateixa. Perquè fins i tot quan les coses “no em pertiquen”, “no pertanyen als meus assumptes”, “no m'importen”, també resulto afectat per elles. Així, l'afectació caracteritza la manera en la que *em trobo íntimament lligat a la situació*. Aquesta sensibilitat per la situació que precedeix l'acció, resulta necessària i inherent al tacte educatiu. Un mestre que tingui tacte educatiu és un mestre que, prèviament, *se sent afectat* per la situació, que aflora en ell la sensibilitat caracteritzada per la manera com es veu íntimament i irremeiablement lligat a la situació educativa *que se li posa al davant*. D'aquesta manera volem subratllar que la sensibilitat és pròpia i prèvia al tacte educatiu, podríem dir que és una predisposició per al tacte.

El mestre, i qualsevol persona, tant sols es concep en situacions concretes. La situació és, en paraules de Heinrich Rombach “*aquel entorno en el que el hombre está tan originariamente disperso que tropieza “consigo mismo” solamente cuando regresa*”<sup>632</sup>. Tanmateix, aquest caràcter anticipador de la situació és més aviat un caràcter anticipador de la constitució, no és temporal. D'aquesta manera, el que succeeix és que fins i tot abans que un mateix es constitueixi en reflexió, la situació d'afectació s'ha fet clara. En aquest sentit resulta important considerar que allà on un mateix creu trobar-se

---

<sup>632</sup> ROMBACH, H., *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona, Herder, 2004, p. 143.

a ell mateix, és on troba la situació. I aquesta mena de predisposició a la situació és la base essencial més profunda i alhora prèvia al tacte educatiu.

Reprenent aquesta idea de situació que declara el filòsof d'origen alemany H. Rombach, la situació no es troba com a àmbit exterior que envolta l'existència, sinó com l'interior més íntim de l'existència, atès que és la base de la seva mateixa constitució. Quan l'autor explica que, fins i tot abans que el jo es trobi a ell mateix, troba una situació, vol dir que la persona es troba afectada per un moviment d'obertura d'una situació en tant que aquesta *ha ocupat un espai a l'interior d'un mateix*, i s'experimenta al mateix temps com a obert per la situació. Aquesta obertura no és una entrada des de fora, ans una *predisposició des de dintre* de la mateixa persona. És el que podríem dir “una manera d'estar en el món”, una manera d'existir que està entregada a una situació oberta, actuant en aquesta situació i deixant que esdevingui una o altra cosa. D'aquesta manera, *l'exterior de la situació sempre s'obre des de l'interior*. Des d'aquesta perspectiva, parafrasejant Rombach, anomenem *sensibilitat* a aquesta obertura, a mena de ferida, que s'anticipa constitutivament a tota la força del món. Aquesta mena de preocupació que se m'obre al davant des de l'altre i que em porta a un desemparament d'un ésser interior és el que l'autor anomena *sentir i percebre*. Segons el filòsof alemany, “*sentir es el mundo en mí. En mí hay algo diferente de yo mismo (...) lo percibido es lo que se encuentra en el interior*”<sup>633</sup>. Així, la situació viscuda d'aquesta manera, tant sols és possible en una empatia sentida. I allà on no hi ha empatia, les circumstàncies no s'ofereixen com a situació, són estranyes i fins i tot substituïbles.

L'afectació de la que parlem aquí és una afectació que significa sentir. Per entendre el sentir, ens sembla molt adient aproximar-nos a la definició que en fa Rombach quan diu: “*Sentir es la forma básica de la situación, la cual no es ninguna constatación sino un ser arrancada espontáneo, estado en el cual uno tiene que existir necesariamente. (...) Sentir significa tener mundo en nosotros (...) se trata de que nosotros aceptemos la apertura hacia el otro.*”<sup>634</sup>

---

<sup>633</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>634</sup> *Ibid.*, p. 145.

Parlar del sentir sembla fàcil d'entendre, però aquest sentir que sempre ve de l'interior, no té un espai interior específic des del qual poder-lo objectivar. D'aquesta manera, podem afirmar que el que anomenem interior constitueix en essència la mateixa vivència. El que pretenc aquí explicar és que sentim no per estar dotats d'un *sensorium*<sup>635</sup> que ens permeti desenvolupar millor uns determinats processos que converteixen fets exteriors en fets interiors, sinó perquè portem el món dins nostre. El *sensorium*, per sí sol, faria caure els seus mateixos avisos al buit, perquè no podrien arribar enlloc, no trobarien cap mena d'ordenació des d'on poder-lo assumir i acollir, estaria mancat de referències i de contingut.

Reitero el meu acord amb les idees de l'autor de *El hombre humanizado* quan considera que l'interior de l'ésser humà es constitueix perquè els fets del món succeeixen en una forma situacional. D'aquesta manera, quan anomenem la situació, ens referim a l'estar dintre, i l'estar dintre no és una troballa objectiva, no es pot entendre de manera objectiva, real i concreta, no és tant sols un adonar-se, un percebre; ans una forma d'identitat de l'ésser humà, com un tret estructural del fenomen situacional, com un experimentar la situació. Això vol dir que la meua autocomprensió parteix de la situació que és alhora predisposició i d'aquesta manera la situació esdevé tot allò que m'afecta tant des de fora que alhora s'erigeix en mi. L'autor considera que si anomenéssim *sentir* a l'*adonar-se*, aleshores no es faria referència a una determinada classe de vivències, sinó a un tret fonamental de cada vivència, atès que amb allò que dóna, també dóna el "jo" a sí mateix, i per tant amb això es dóna una vivència autèntica, és a dir, una vivència del que és autèntic. Aquesta idea la sintetitza afirmant que *jo sóc la situació* i, la sóc, en tant que *estic en ella*, en quant allò que és més íntimament ocupat per ella.

Convé també tenir present que pel que fa al terme *sensibilitat*, hi ha certs mites dels quals ens n'hem de fer culturalment hereus com és la identificació de la sensibilitat com una capacitat eminentment femenina o bé la de relacionar l'ésser sensible com un ésser

---

<sup>635</sup> El terme *sensorium* (*sensoria*), es refereix al lloc on descansen les sensacions i les percepcions, allà on s'experiencien i s'interpreten les situacions en les que un viu. Oxford English Dictionary, J.A. Simpson and E. S. C. Weiner, eds. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press. OED Online. Oxford University Press.

més enllà de la realitat, situat al marge. Tanmateix, el fet d'haver-los heretat no ens obliga pas a haver-los d'acceptar, ans a saber-los superar, més encara quan no pertocuen ni al context ni al tema d'estudi en què ens endinsem<sup>636</sup>.

Per tot el que he desenvolupat fins ara es fa evident que parteixo de la idea que la sensibilitat no és aliena a la manera com un – ja sigui mestre, educador, pare - se situa davant el “món-de-la-vida”. De la mateixa manera, l'ésser humà, també el mestre, l'educador o el pare -, es mira a ell mateix i als altres des de la seva sensibilitat; és a dir, determina el seu jo i als altres a partir de les seves vivències i experiències, des del seu sentir havent de compartir el sentiment de pertinença al grup amb el sentiment d'identitat. I aquesta identitat s'estableix des del judici sensible de veure's a un mateix diferent dels altres tant en el ser com en el voler ser, tot i acceptar determinades semblances. Així, la identitat tant sols és possible des de la diferència amb l'altre.

Aquesta proposta educativa que plantejo demana que l'educació no sigui direcció sinó possibilitat del que un és, el ser, i també des de la projecció que un fa d'un mateix i que podríem considerar que també forma part del seu ser, el voler ser que pot anar des de la identificació amb l'altre, la mimesi o bé des de la vàlua del testimoni de l'altre. En aquesta proposta educativa, parlem també de la transformació d'un mateix a partir de la convivència amb l'altre, una convivència que no s'articula des de discursos argumentatius ni reflexius ans a través de l'experiència de l'altre i amb l'altre. Es tracta d'una transformació a través dels imaginaris, en el sentit que ens ajuden a pensar el real, perquè permeten una representació figurativa de l'altre, tot i estar deslligats d'ell. A més a més, l'interès també rau en què les categories estètiques d'aquest plantejament educatiu no esdevenen un judici de valor, ans una base de relació amb els altres que em permeti expandir-me vers el general, des de les impressions i percepcions particulars; relació i experiència que han de transcórrer en el sentir, el veure i el viure.

---

<sup>636</sup> No es proposa d'aquesta tesi realitzar un estudi sobre la incidència que ha tingut la cultura occidental en la simbiosi entre el gènere i la sensibilitat. De tota manera resulta important tenir present el rerefons cultural sobre el que treballem per tal de poder identificar determinades associacions que també trobem en parlar del tacte educatiu. Ens podem remetre a tall d'exemple a l'associació del terme sensibilitat i tacte a una “manera de fer” pròpia del gènere femení i associada a “feblesa”. També podem copsar en la cerca bibliogràfica com la literatura pedagògica ha vingut associant aquest terme a l'educació dels infants més petits i sobretot al gènere femení. També valen aquests prejudicis per l'àmbit pedagògic dels infants amb necessitats educatives especials.

La *formació* com a *transformació* és alhora fonament i mediatitzador del que pretenem configurar en el tacte educatiu. Aquesta formació ha de possibilitar transformar la visió d'un mateix i la del món en el que un viu. En aquest sentit el mestre, i el formador de formadors – si és que podem donar per pertinent el terme *formador* – no és aquell que pretén donar forma, ans aquell que promou la transformació de la persona, en el seu cas de l'estudiant, que té al seu càrrec. Té, doncs, la responsabilitat de provocar un procés experiencial sense la pretensió d'obtenir-ne resultats concrets ni controlables – pretensió pròpia d'una “educació tecnològica”<sup>637</sup>-. La formació que aquí es proposa té a veure amb la formació de la pluridimensionalitat, amb la voluntat de vinculació, amb la construcció d'un mateix com a home i com a ciutadà formant part d'una humanitat, té a veure amb la formulació per la pregunta del misteri i per la promoció de noves formes de coneixement que puguin ajudar la persona a formular-se el propi projecte des de les pròpies capacitats perceptives, valoratives, expressives, des de la pròpia sensibilitat i emotivitat i des de la relació d'un mateix amb l'altre, amb l'entorn i també amb el misteri. La formació, entesa com a procés de transformació, és una formació inherent al procés experiencial i vivencial, que passa per l'assimilació perceptiva i sensible de la realitat que hom ha viscut, que alhora necessita de la mateixa percepció i sensibilitat per poder-se donar. En aquesta mateixa línia, podem dir que el valor educatiu rau en suscitar l'emergència d'un “estil” personal propi, en provocar la interiorització d'altres estils i també en possibilitar l'empatia amb l'esperit crític de l'educador. Tanmateix, aquest estil no es pot “ensenyar” en el sentit tradicional del terme. En el millor dels casos, tant sols es pot suscitar.

L'*estil* al que ens referim no pot ser d'altra manera que *personal* i *propi*, un estil que parteix d'una ètica que reclama un *estil de vida* una “manera de ser” que mai no pot quedar lligada a la norma o a l'imperatiu, ans posa contínuament en joc la *llibertat* – que no està sotmesa al deure, ni a la finalitat, ni a la imitació ni al model exemplar- i la *transgressió* – que obra via a poder ser d'una altra manera amb el món, amb els altres i

---

<sup>637</sup> Parlar d'*educació tecnològica* resulta del tot contradictori després de totes les aportacions que s'han anat realitzant al llarg del treball en relació al que entenc per educació a la relació ètica que aquesta implica. Tanmateix es vol ressaltar la unió d'ambdós termes per la difusió que tenen en els entorns educatius. Sota el meu punt de mira es podria considerar com a oxímoron.

amb un mateix - com a elements que possibiliten aquest estil com una manera d'entrar en relació amb el món. Així, per "tenir estil" cal ser transgressor, ans si tot encaixa amb la norma establerta no es fa possible l'emergència de l'estil. L'estil és doncs el que confereix identitat possibilitant que un pugui ser alhora *ell mateix i un altre diferent*. D'aquesta manera, "*Si tengo interés en ver más cuadros de Rothko, Bacon o Modigliani, de escuchar una nueva canción de King Crimson, o de leer un nuevo libro de Philip Roth es, en efecto, porque en ellos reconozco el estilo de su(s) autor(es) pero, y esto es esencial, sus nuevas obras son distintas de las anteriores. Lo mismo sucede en ética y, lógicamente, en educación. A un buen educador se le reconoce por su estilo más que por su técnica. Uno puede tener buena técnica y ser un buen técnico, un buen especialista, pero a un buen educador se le pide (o debería pedir) más que técnica, estilo*"<sup>638</sup>. De la mateixa manera, el tacte educatiu també confereix un *estil*; o més ben dit, *cada tacte educatiu de cada mestre*, li confereix un *estil singular propi* que sempre serà diferent al que pugui tenir qualsevol altre. L'estil és doncs sempre singular, irrepetible, inimitable. No hi ha dos estils educatius iguals de la mateixa manera que no hi ha dos artistes iguals encara que utilitzin la mateixa tècnica o hagin rebut la mateixa formació o pertanyin a la mateixa "escola".

Les paraules de Rainer Maria Rilke il·lustren de forma clara la relació que el poeta estableix entre l'art i la vida, així com l'aproximació que hom podria fer-hi. En aquest sentit planteja la preparació per l'art com a possibilitat no intencionada d'antuvi: "*L'art també és tant sols una manera de viure, i un s'hi pot preparar sense saber-ho, simplement vivint; en cada cosa real s'hi està més a la vora i pròxim que en els oficis semiartístics irreal, els quals, simulant una proximitat a l'art, neguen i ataquen a la pràctica l'essència de tot art, com ho fa per exemple el periodisme en conjunt i quasi tota la crítica i tres quartes parts d'allò que s'anomena i vol anomenar-se literatura.*"<sup>639</sup>.

Tota proposta educativa que es vulgui, necessita d'ideacions i de previsions de futur. La proposta que plantejo parteix també d'aquesta necessitat de previsions, però aquí les

---

<sup>638</sup> MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, ed. cit., p. 178.

<sup>639</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 111.

previsions no poden estar determinades per un altre, ans necessiten obligatòriament ser projectades pel mateix estudiant. És l'estudiant qui ha d'idear el seu propi "ser mestre". Això vol dir que ha de ser capaç i atrevir-se a esbossar una *identitat* que serà la seva pròpia identitat que el diferenciarà dels altres i, al mateix temps, l'identificarà amb un mateix, amb ell mateix. Aquest idear el propi "ser mestre" passa per entendre que la llibertat com a transgressió significa restar obert al procés inacabable de "creació - recreació - cocreació" d'un mateix sense exemples ni models absoluts i fixats a reproduir o a imitar. Això també vol dir que ha de poder projectar i projectar-se amb la imaginació per poder elaborar les pròpies propostes de futur i així decidir - des de la llibertat i la transgressió - quin camí vol emprendre d'entrada; necessita iniciar-se en el *perceptiu*, en l'*imaginatiu*, en el *creatiu* i en el *receptiu*; en el que és nou. El viatge formatiu que, si es dóna, transformarà la persona, l'ha d'idear i l'idearà des de les primeres sensacions i intuïcions que al seu torn s'expressaran a través de símbols i metàfores que formaran una part important del seu procés d'aprenentatge en la mesura que se signifiquin des de la pròpia persona, que parlin a la pròpia persona i que esdevingui un procés alhora reflexiu. És des d'aquí que reclamo la necessitat que el mestre, ja sigui el mestre a l'escola o bé el mestre que forma futurs mestres, s'impliqui en el procés de transformació de l'estudiant o de l'educand, una transformació que no ha de ser sinó el resultat de la projecció de les diferents possibilitats entre el jo i l'altre i que alhora suposarà la transformació de l'estudiant, del mestre o, al seu torn, del formador de mestres. En definitiva, en una relació d'autèntica formació, tothom n'ha de sortir transformat. Aquest tipus d'experiències que proposo impliquen l'existència i la formació d'un judici sensible, d'una recepció activa i una percepció acurada, del record, de la repetició de formes i també e la intel·lecció de l'experiència. Així doncs, es tracta de posar els elements necessaris per tal que l'educand pugui arribar a autodefinir-se partint de la seva pròpia elecció, que serà el que el possibilitarà fonamentar la transformació amb projectes del que encara està per fer.

La transformació inacabable d'un mateix a partir de la convivència amb l'altre em porta, també, a parlar de l'altre sota la categoria de testimoni. Perquè "ser mestre" significa *no acabar mai de ser mestre*. Al llarg del recorregut d'aquesta tesi hem desenvolupat en alguns moments la idea de testimoni relacionant-la amb el *phrónimos*, amb la idea d'educador que planteja Herbart, amb les manifestacions del tacte que introdueix Muth i

que van Manen més endavant redesenvelopa i contemporanitza en els seus escrits, i amb les aportacions que fa Gadamer en relació al tacte. No obstant em sembla oportú realitzar en aquest moment algunes aportacions que poden ajudar a una millor comprensió de la proposta educativa que anem embastant en aquesta darrera part de la tesi tot recollint els elements que ja han estat desenvolupats al llarg de tot aquest recorregut per les fonts del tacte pedagògic. Aquest serà doncs el propòsit de la part que presento a continuació.



### **3.- DEL QUE RESULTA IMPOSSIBLE D'ENSENYAR PERÒ POTSER ES POT APRENDRE. EL LLOC DE LA FORMACIÓ COM A TRANSFORMACIÓ**

---

---

#### **3.1. De l'ensenyar i de l'aprendre**

La idea de l'ensenyar en una societat com l'actual, resulta una empresa que, com a mínim, inquieta als que ens dediquem a la formació d'infants o joves. La pregunta per l'ensenyar ens pot conduir fàcilment a la possibilitat que aquest ensenyar sigui substituït per un sistema dels anomenats intel·ligents. En aquest cas, el mestre i el professor quedarien desbancats d'una part important de la seva activitat i substituïts pel sofisticat software de torn amb un ventall d'aplicacions que poden realitzar a la perfecció tant el seguiment del procés com el control dels resultats sota criteris d'eficàcia molt més objectius i neutrals que no pas els que apliquen mestres i professors amb els seus alumnes a les aules. D'altra banda, la mateixa pregunta de l'ensenyar també ens pot portar a pensar en la *impossibilitat de substitució del mestre i del professor*. Ambdues situacions presenten maneres diferents d'entendre el que és ensenyar. En qualsevol intent de definició, trobem que ensenyar s'aproxima al fet de mostrar alguna cosa a alguna persona, comunicar a algú un coneixement, una ciència, un art o una habilitat, donar-li'n lliçons i explicacions per tal de revelar la intenció que hi ha al darrere, es tracta doncs de desvetllar el coneixement d'allò que d'entrada resta amagat. Si pensem que l'ensenyar consisteix en fer arribar informació a un altre, probablement l'ensenyament pugui delegar-se a una màquina. En canvi, si pensem que en l'ensenyar hi ha quelcom d'insubstituïble com la manera de particularitzar el saber, o bé l'element humà singular que es fa necessari en la relació entre qui aprèn i el context en el qual aprèn, aleshores la probabilitat que ho pugui fer una màquina esdevé, ara per ara, impossible. La màquina necessita treballar amb informació, amb dades, amb coneixements previsibles, controlables pel sistema que ha estat dissenyat per a aquest fi; necessita treballar amb el que és reemplaçable.

Malgrat tot, ens posicionem en un o altre bàndol d'aquesta idea sobre l'ensenyar, hi ha sabers que no es poden ensenyar, tant sols es poden mostrar. I aquesta és la situació de l'art i de les aproximacions d'altres experiències properes a l'art.

De la mateixa manera que hem pogut veure com l'ensenyar ens planteja un problema difícil d'orientar, ens trobem amb una dificultat similar quan ens plantejem la pregunta sobre l'aprendre. Atès que l'instint és radicalment insuficient per situar-se de manera significativa en el món com a construcció humana i humanitzadora, resulta coherent afirmar que l'aprenentatge humà té una intencionalitat que supera abastament la sola actualització mecànica d'algunes potencialitats que ja es troben de manera natural en el nostre codi genètic. No dubtem, doncs, que podem considerar l'aprenentatge com a forma específica i autèntica de viure, qualificant, en aquest sentit, l'ésser humà com a aprenent<sup>640</sup>. Si aprendre és adquirir coneixement i/o pràctica d'alguna cosa a partir de l'estudi i l'atenció partint de la idea que implica un procés d'adquisició de pautes i models, trets, creences, regles de conducta que produeix el comportament i la personalitat que no es pot atribuir de manera exclusiva a l'herència genètica, estem davant d'una manera d'entendre l'aprendre. En canvi, aprendre també pot ser un procés pel qual s'assoleix el "domini" del món exterior i de l'interior en tota la seva riquesa de manifestacions. Podem entendre que això no és quelcom que succeeixi de manera instantània, com un canvi sobtat des de la total ignorància fins el coneixement perfecte – si és que això és possible –. L'aprenentatge suposa, generalment, un procés que necessita confrontar la novetat amb la familiaritat<sup>641</sup>. De tota manera, resulta evident que la simple connexió de la familiaritat amb allò que es vol aprendre, el que és nou, no és suficient per què es doni l'aprenentatge. De la mateixa manera, quan del que es tracta no és d'afrontar ni de resoldre les situacions que ens planteja la vida de manera eficaç ni efectiva a través d'una mena de "rutina mental", l'aprenentatge ens comença a resultar incòmode. Determinats tipus de situacions mai no acaben d'ajustar-se a un nombre finit

---

<sup>640</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*. Ed. cit., p. 87 i ss.

<sup>641</sup> No és objecte d'aquesta tesi aprofundir en el procés d'aprenentatge de l'ésser humà i encara menys de les funcions cerebrals dels hemisferis i pràctiques que afavoreixen determinats aprenentatges. Tanmateix la lectura de l'obra d'Elkhonon Goldberg ha obert una marc de serioses reflexions i aportacions que fa la neurociència a l'aprenentatge del que és nou, que resulta d'interès a considerar. Per a una aproximació al tema, es pot llegir GOLDBERG, E., *La paradoja de la sabiduría. Cómo la mente puede mejorar con la edad*, Barcelona, Ed. Crítica, 2006.

de patrons. Per afrontar-les, l'individu ha d'improvisar constantment i confiar en el seu sentit de la situació més que no pas en un cop de reconeixement de patrons. El bon judici social i l'habilitat per a les relacions personals cauen en aquesta categoria, atès que les situacions socials són massa diverses, massa fluïdes i massa plenes de matisos com per acollir-se a una codificació a través d'un nombre finit de "motlles", i sobretot, el que resulta més important, és el que se situa fora del "motlle". No hi ha motlle pel que és contingent, pel que és irrepetible, per l'insubstituïble. No hi ha motlle ni pel tacte ni per la formació del tacte educatiu, en el supòsit que el tacte educatiu pugui ser objecte de formació, qüestió que, de moment, ens resta oberta.

Benet Casablanca ho explicava de la manera següent: *"L'essencial en el músic no es pot formar. El que no és essencial és l'únic que es pot formar"...* *En el músic pots formar els aspectes més tècnics relacionats amb la composició, l'harmonia, la veu, pots donar mostra de patrons estètics que han existit o actuals...però res més. Pel que resulta més important d'un artista, tant sols es poden crear les condicions per tal que aflori, però l'aflorament no és una conseqüència directa del que ensenyem*"<sup>642</sup>. En l'educador i en el mestre, la situació és la mateixa, resultant d'aquesta manera una idea cabdal per al que ens ocupa. Coincideixo doncs, amb B. Casablanca, en dir que *el que resulta essencial en el mestre no es pot formar* i que, en el millor dels casos, *tant sols podem arribar a formar el que no és essencial* que és precisament el que és "ensenyable". En el mestre podem formar aspectes més tècnics, més competencials relacionats amb l'àmbit de la didàctica, de l'organització escolar, de l'antropologia, de la psicologia, ..., podem donar mostra de patrons educatius que han existit al llarg de la història o bé actuals, però res més. Per allò que resulta més important i que forma part de la cosmoantropologia del tacte, tant sols podem crear les condicions perquè aflori i emergeixi – sempre des d'un mateix, des de la seva singularitat -, però ni tant sols el possible aflorament no serà una conseqüència directa del que haurem ensenyat atès que és "ensenyable".

---

<sup>642</sup> Part del contingut de la conversa que tingué lloc amb Benet Casablanca el 25 de novembre de 2010 a la nova seu de l'Escola Superior de Música del Liceu de Barcelona, institució de la qual, actualment, n'és el responsable acadèmic.

Paral·lelament, Joan Margarit considera que la part més important del treball d'un poeta necessita d'unes condicions, i que, al seu torn, això és un senyal que escriure poesia no és ni un ofici ni una professió, ans una manera de ser o d'estar en el món: la poesia abraça tota la vida, no algunes parts, situacions o elements<sup>643</sup>. El mateix podríem considerar quan parlem del mestre, entenent-lo com una manera de ser o d'estar en el món i per tant que la seva relació educativa es concreti en accions amb tacte i que aquest sigui un reflex d'aquesta manera de ser. Hi ha doncs una diferència entre “ser mestre” i “fer de mestre”. Rilke també considera aquesta diferència entre qui és poeta i qui fa de poeta, tot apuntant que aquell que és poeta no se'n pot desdir en cap dels moments del dia ni de la seva vida: *“Tota la vida, fins i tot en l'hora més indiferent i insignificant, ha de convertir-se en un senyal i un testimoni d'aquest impuls”*<sup>644</sup>.

De la mateixa manera que per escriure un poema no hi ha unes condicions millors que altres: s'imposa la necessitat de buscar, trobar, escriure, reescriure, treballar-lo fins al final<sup>645</sup>, les accions que demanen tacte tampoc no tenen unes condicions millors que altres, ans demana la necessitat de cercar, fins al final, la millor resposta possible a la crida de l'altre. I cal tenir present que, en aquest cas, *la millor resposta mai no serà una bona resposta ans una resposta que no és mai suficientment bona*.

Els següents fragments<sup>646</sup> il·lustren de manera concisa la idea de Margarit en relació a algunes condicions per a arribar a ser poeta:

*“Que la part més important del treball d'un poeta necessiti unes condicions innates és un primer senyal que escriure poesia no és un ofici o una professió”; i també: “Un ofici o una professió no requereixen d'una manera tan rotunda cap condició inicial”, i: “... es pot aprendre una professió o un ofici ... només amb la formació corresponent i alguna virtut ...”*

---

<sup>643</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 28, 29.

<sup>644</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>645</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 28.

<sup>646</sup> *Ibid.*, p. 21.

En música, la melodia (com les parts del poema en la poesia) - i afegiríem com el tacte en una relació educativa - és que resulta més difícil d'ensenyar a compondre si no es té un do innat per ser compositor o poeta. “*La melodia serien les parts del poema que indueixen al lector a percebre una certa intensitat, i és el més difícil d'ensenyar a compondre si no és té un do innat per ser compositor o poeta*”<sup>647</sup> o mestre. En opinió de Jaume Radigales, en aquest aspecte podem dir que “... *l'obra és dins la pedra, no hi ha creació, l'obra preexisteix...*”<sup>648</sup>

De tota manera, el que sí cal és esforç. L'art necessita de l'esforç. Margarit no creu en l'art sense esforç, però també pensa que no n'hi ha prou en esforçar-se per escriure un bon poema. Però qualsevol lector es pot convertir en un bon lector de poesia (no escriure-la però sí llegir-la)<sup>649</sup>. De la mateixa manera que la poesia demana elaboració, també en demana el tacte; res del que ens podem trobar a la natura és poesia tot i que en l'origen d'un poema pot ser material de poesia. Però pot arribar a ser, des de l'interior del poeta, el punt de partida per un gran poema. Cal passar-ho per la interioritat, encara que sembli espontani i fàcil. Quan el que hi ha fora ha entrat dintre, *pot* començar a ser material per un poema, però només és un començament, perquè l'exterior entra dins de tothom, no només dels poetes<sup>650</sup>. En l'educador i el mestre també cal que allò que és fora formi part de la interioritat d'un mateix per acabar revertint novament a fora com a *tacte*; perquè tant sols quan el que hi ha fora em *toca* estic en condicions de poder donar una resposta singular on el tacte s'hi faci present. Casablanca, al seu torn, considera que “... *per ser artista cal una resposta personal i una voluntat de compartir-ho*”<sup>651</sup>, la qual cosa ens dóna mostra de la rellevància de la implicació i el compromís personal que demana aquesta condició.

---

<sup>647</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>648</sup> Extret de la conversa amb Jaume Radigales el 15 d'octubre de 2010 a la Facultat de Ciències de l'Educació Blanquerna.

<sup>649</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>650</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>651</sup> Part del contingut de la conversa que tingué lloc amb Benet Casablanca el 25 de novembre de 2010 a la nova seu de l'Escola del Liceu de Barcelona, institució de la qual, actualment, n'és el responsable acadèmic.

Des d'aquesta perspectiva podríem considerar que aprendre és progressar vers un mateix<sup>652</sup> i aquest progressar vers un mateix no pot ser en cap cas un procés mecànic ni metòdic, ans un camí ple de contingències que, potser, al final, i tant sols si s'ha aconseguit progressar, formaran part d'una trama narrativa.

La tendència reduccionista del positivisme s'inclina a considerar que la consecució de fets documentats és l'únic vertader, mentre que les suposades trames de sentit tant sols són superestructures ideològiques que l'ésser humà afegeix segons la seva conveniència, conviccions, ... i que, per tant, podem considerar científicament falses. En un saber no tot és visible, i aquesta part del saber que no és visible és el que resulta impossible d'ensenyar, i resulta impossible pel fet que qualsevol aproximació queda fora de la seva avaluació, de la mesura, del control.

Plantejar l'ensenyar demana plantejar-nos, en paraules d'Anna Pagès<sup>653</sup>, una modalitat de transmissió que incorpora l'impossible delimitant les categories de l'experiència, l'escull - necessari per poder fer experiència - i l'excepció en oposició a l'actual hegemonia de l'estandarització.

En relació a aquestes consideracions, resulta d'especial interès l'afirmació del que s'albira com a bon professor dient que: “ *El bon professor és qui considera la possibilitat de l'inesperat: a vegades el que voldríem explicar és, en certa mesura i per a qui ens escolta, inexplicable* ”<sup>654</sup>. Si això és així, la pedagogia, com a teoria, ha d'abstenir-se d'ocupar la funció d'autoritat sota perill de convertir l'educand en el lloc

---

<sup>652</sup> José Luís Pardo dedica un capítol de la seva obra a plantejar l'aprenentatge com a progrés vers un mateix fent una reflexió profunda i original sobre les idees de *l'abans, el després, el progrés, el temps, el final i el sentit* - entre moltes d'altres - de la mà dels clàssics i seguint alhora el fil argumental de la història cinematogràfica *El halcón maltés*, dirigida per John Huston el 1941. PARDO, J. L., *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*, ed. cit., p. 603 i ss.

<sup>653</sup> PAGÈS, A., “L'impossible d'ensenyar. Notes per una filosofia de la transmissió”. *Revista Ars Brevis* nº 11, 2005, p. 133-152.

<sup>654</sup> *Ibid.*, p. 140.

on es projecten les teories pedagògiques que formulen els sabers teòrics. A més a més, no és possible parlar de l'aprendre sense parlar d'un comprendre integrat en la persona. Perquè l'aprendre es pugui donar en la formació, cal necessàriament que allò que era exterior passi a l'interior de la persona i en aquesta situació s'esdevingui una transformació. Joan Margarit expressa aquesta mateixa idea de la manera següent:

*“Comprendre és entendre des de fa molt de temps, el temps suficient perquè allò que s’ha entès ja no sigui exterior, sinó que formi part d’un mateix, del propi caràcter, de la persona. Comprendre és entendre sense ja poder desentendre’s.”*<sup>655</sup>

I en relació a aquest entendre considera:

*“Només és vàlida la poesia que s’entén. Entendre significa que el lector està en disposició de pensar-hi i de continuar llegint el poema, interpretant-lo, sense necessitat de cap situació prèvia especial.”*<sup>656</sup>, semblantment al que afirma George Steiner quan expressa de manera rotunda: *“Entender es traducir”* i *“dentro o entre las lenguas, la comunicación humana es una traducción”* atès que l'ésser humà es troba immers en continus i inacabables exercicis de traducció perquè mai no pot eludir la recerca de relacions amb el passat ni l'anticipació de futur<sup>657</sup>. Així, *“Entendre és un procés d’entrada i de sortida”*<sup>658</sup>, ve a ser com una mena de caixa negra.

De la mateixa manera, entenem que quan des de la pedagogia es plantegen, d'entrada, legítims ideals educatius a assolir, sovint aquests desconeixen l'educand i l'educador com a éssers singulars i com a autèntics referents, desconeixen que l'educand és un impossible que obstaculitza – i ha d'obstaculitzar- forçosa i permanentment l'empresa pedagògica. Si l'educació es vol continuar considerant educació ha de, no tant sols

---

<sup>655</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 11, 12.

<sup>656</sup> *Ibid.*, p. 54, 55.

<sup>657</sup> STEINER, G., *Después de Babel*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 44-45, 67.

<sup>658</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 56.

conèixer que existeix aquest obstacle, l' *escull*, ans reconèixer en aquest obstacle la possibilitat d'existir.

Sovint s'ha posat en evidència la tendència gairebé massiva en què les institucions responsables de la formació s'interessen primordialment a conferir les competències científico-tècniques als seus estudiants resultant una magnificació de la competència tècnica en la pràctica pedagògica. En aquest sentit estic d'acord amb les paraules de Lluís Duch quan afirma el seu convenciment que una escola o universitat que pretenguessin limitar la seva *praxis* transmissora a proporcionar una simple competència tècnica, és possible que no aconseguís assolir el seu objectiu merament tècnic, però sobretot creu que no ajudaria de cap manera als alumnes a iniciar-se en una pràctica en garanties del que ell anomena "ofici de ser home o dona". Això, segons l'antropòleg català, seria, i és en alguns casos, la confirmació del fracàs d'aquestes institucions responsables de les transmissions; entitats que tindrien en el seu "deure" el balanç negatiu d'haver contribuït al retall perillós d'aspectes tan essencials de la humanitat de l'ésser humà, reduint-la de per vida a la pràctica d'un monolingüisme – per bé que tècnicament molt competent – del tot empobridor<sup>659</sup>.

L'ambició de la formació no pot ser doncs el de reglamentar la vida organitzant de manera metòdica els seus actes. En qualsevol procés de transmissió ens hem de fixar en el receptor més que no pas en aquell que transmet. En aquest sentit, podem dir que perquè hi hagi transformació hi ha d'haver particularització, i aquesta es pot donar independentment dels mecanismes de control i programació que hagin estat generats per a homogeneïtzar tot el procés.

### **3.2. Quan l'ensenyar i l'aprendre no formen part del mateix procés**

Arribats aquí, podem atrevir-nos a considerar que el binomi ensenyar-aprendre no sempre "funciona"; qüestió que alhora experienciem en el dia a dia de les aules tant si ens referim a les aules d'educació infantil, d'educació primària, d'educació secundària o

---

<sup>659</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 105.



d'universitat. Aquesta relació ensenyament-aprenentatge sobre la qual es fonamenta l'escola i també la universitat – centrant-nos com a mínim en l'àmbit de la formació de mestres-, i que gairebé sembla representar-les, no funciona, no és certa: l'ensenyament no produeix o, si més no, no garanteix l'aprenentatge. Per tant, no resulta tan evident parlar de *processos d'ensenyament-aprenentatge* quan ens plantejem situacions educatives com la que presentem en aquest estudi; i en l'àmbit de l'art i de perspectives que se situïn properes a l'art, aquest binomi tampoc no funciona. En molts dels tractats d'educació i, m'atreviria a dir que en la mateixa cultura educativa instaurada en els darrers anys, aquest binomi ha arrelat de tal manera que resulta difícil encarar un plantejament que el qüestionï. D'aquesta manera, sembla que no hi pugui haver aprenentatge sense ensenyament i que tampoc no es donin situacions d'ensenyament intencionat de les quals no en resulti cap aprenentatge. Sabem, de tota manera, que la realitat és ben diferent: els infants, els joves i els adults aprenem sovint sense necessitat d'ensenyaments, de la mateixa manera que de moltes situacions d'ensenyament no n'ha resultat cap aprenentatge. La qüestió que aquí ens preocupa és que si no tot és “ensenyable” ni “aprenible”, com ensenyar el que no es pot ensenyar? Potser tant sols ens queda la possibilitat d'apropar-nos a un “ensenyament” concebible des del marge, des del “desdibuix”, des de la “desintenció”, des del lloc on el que hauria de ser es fa imperceptible, des de la vora, en el límit. En l'educació dels infants i també en la formació dels futurs mestres potser sigui aquest el lloc més important on situar-se i estar amatent d'acord amb com ho recorda l'escultor basc Eduardo Chillida quan diu:

*“Todas las cosa se hacen importantes en los bordes, en los límites, fuera, cuando las cosas dejan de ser”*<sup>660</sup>.

El que es pot ensenyar es pot plantar al davant, fer evident, demostrar, executar, controlar, avaluar, incloure dins d'un procés, ordenar, organitzar, planificar, programar, ...però el que no es pot ensenyar, com l'art o les coses que se situen properes a l'art, com és el cas del tacte educatiu, es troben en les zones d'ombra, allà on l'onada deixa de ser-ho, en els marges de la línia que dibuixa l'onada quan acaba de ser a la sorra de la platja. En aquest lloc no hi ha evidències, ni demostracions, ni execucions, ni control, ni avaluació, ni procés previsible, ni ordre, ni organització, ni planificació, ni programació.

---

<sup>660</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 42.

Això no significa, però improvisar en el sentit de no estar preparat per l'esdevenidor, més encara en aquestes situacions són necessaris elements com la percepció, la intuïció, la sensibilitat i el pensament, tal i com apunta també l'escultor basc quan, reflexionant al voltant del que succeeix en el moment creatiu, afirma:

*“... las intuiciones, el raciocinio, la sensibilidad, la percepción, todas esas cosas que hacen falta para poner el motor en marcha. Allí empiezan las cosas, y después bajan para ponerse en marcha. Nunca son tan fáciles como parecen, hay que darles muchas vueltas”<sup>661</sup>.*

En una conversa amb el científic i neuròleg Alberto Portera, l'escultor deixa clar que no creu en l'ensenyament de l'art. Tanmateix, deixa una porta oberta a la possibilitat del seu aprenentatge.

*“Chillida: ... tampoco creo en la enseñanza del arte. Creo que el arte no se puede enseñar, se pueden enseñar algunas cosas, algunas normas, algunas tonterías, cómo se tiene que coger el lápiz y cosas similares.*

*Portera: Se puede enseñar a hacer la Venus de Milo?*

*Chillida: Se puede enseñar a hacer algo que ya está hecho. Pero lo que no se puede es enseñar nada que sea importante para otra persona. Hay que aprender, eso sí.”<sup>662</sup>*

Més endavant, seguint en la mateixa conversa amb Porrera, reprèn la idea de la impossibilitat d'ensenyar l'art tot fent incís que ho diu partint de la seva idea del que és la cosa, tot puntualitzant que si ensenyés a fer escultures a d'altres, hi haurà molta gent que sense ser escultors aprendran a fer escultures. Però deixa clar que aquests darrers no

---

<sup>661</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>662</sup> *Ibid.*, p. 154.

seran mai escultors, perquè l'escultor, per ser-ho s'ha de transformar.<sup>663</sup> I aquesta transformació implica canvi interior de la persona, posar un nou ordre al que havia estat establert. I aquesta és una de les idees més importants que pretenc mostrar des d'aquest estudi. Margarit explica semblantment aquesta idea quan escriu que després d'un entreteniment, se'n surt tal com s'ha entrat, només ha passat el temps, *“En canvi, en acabar de llegir un bon poema ja no som els mateixos perquè ha augmentat el nostre ordre interior.”*<sup>664</sup>. Les experiències importants – i que sigui o no importants no depèn de la situació experimentada ans de com un “viu” l'experiència – esdevenen per a la persona possibilitat de transformació, atès que van directe a l'interior perquè “toquen” a la sensibilitat; al seu torn, és des d'aquest mateix interior, des de la pròpia sensibilitat i percepció de les situacions i del món que un és capaç de “viure” les experiències com a importants.

En relació al que estem desenvolupant, també ens pot resultar d'especial interès l'aportació que realitza, a partir de la idea que desenvolupa durant la conversa que manté amb l'escriptor Eduardo Iglesias, considerant que en moments de debilitat, l'artista es pot deixar endur i repetir el tipus d'escultures ja realitzades. Afirmar que en el seu cas, quan es va trobar en aquesta situació, això no el va deixar satisfet perquè es tractava de quelcom que ja havia estat realitzat en algun moment, i aleshores reconeix que no li sortia. La repetició, no és pròpia de l'artista. L'artista no està a gust amb les repeticions. Ho aclareix en els termes següents:

*“Quería avanzar a favor de lo que ya sabía, y no vale. Eso vale en la ciencia. ¿Por qué será así? Pienso que probablemente tiene que ver con la diferencia que hay entre ciencia y arte. Una de las diferencias grandes es que la ciencia busca lo cuantitativo y el arte lo cualitativo. Ellos van buscando cosas que tienen medida y nosotros buscamos*

---

<sup>663</sup> Extret de la conversa que Eduardo Chillida manté amb el científic i neuròleg Alberto Portera i que es transcriu a l'obra: CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 164.

<sup>664</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 52.

*cosas que no tienen medida, que se salen. Me refiero al arte en general, la poética, todo, la música.*”<sup>665</sup>

Després d’aquestes afirmacions presentades, també podem considerar que, per Chillida, el binomi ensenyar-aprendre no sempre funciona, i en el cas de l’art aquest binomi no és possible.

En la mateixa línia i com ja he dit abans, Benet Casablanca afirma: “*El que no és essencial és l’únic que es pot formar*”<sup>666</sup>. Es poden crear les condicions per tal que allò que considerem important en el músic aflori, però mai no ho podem ensenyar. Considera també que un músic pot ensenyar un altre músic algunes coses, però no totes, de la mateixa manera que no tothom disposa de les condicions necessàries per a aprendre a ser un músic. De tota manera, el posicionament de Casablanca respecte de l’ensenyament de l’art difereix del posicionament de Chillida en el fet que Casablanca contempla com a necessària la funció del l’Escola del Liceu, per bé que accepta que es limita a la formació “tècnica” del músic- el que per Chillida seria “*aprender algunas cosa, algunas normas, algunas tonterías, cómo se tiene que coger el lápiz y cosas similares*”-, en canvi l’escultor ni tant sols contempla aquesta possibilitat de l’aprenentatge tècnic. La conversa que manté Chillida amb el jesuïta i criminòleg Antonio Beristain ho il·lustra de manera clara:

*“... No creo en la enseñanza del arte, y la he rechazado siempre. He recibido muchas invitaciones para ser profesor visitante en muchas universidades y contestaba siempre lo mismo. No puedo aceptar porque no creo en la enseñanza del arte. Me pasó con muchas universidades europeas y recibí de Harvard la misma invitación. Y contesté lo mismo. Pero me dijeron que por eso mismo querían tenerme como profesor visitante. (...) Estuve dando clases en las cuales no había nada preparado. A mí no me ha gustado*

---

<sup>665</sup> Extret de la conversa que Eduardo Chillida manté amb l’escriptor Eduardo Iglesias i que es transcriu a l’obra: CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 164.

<sup>666</sup> Extret de la conversa que tingué lloc amb Benet Casablanca el 25 de novembre de 2010 a la nova seu de l’Escola del Liceu de Barcelona, institució de la qual, actualment, n’és el responsable acadèmic.

*nunca preparar nada, las cosas se me van preparando solas, incluso en mi trabajo. Voy al estudio sin saber lo que voy a hacer, me siento, empiezo a leer alguna cosa, y de repente surge algo y lo sigo hasta el final, si es que puedo*”<sup>667</sup>.

Què diríem d'un mestre d'escola o d'un professor d'institut o d'universitat que s'atrevis a exposar que fa les classes sense preparar-se res? Adduint que mai no li ha agradat preparar-se res i que a ell/a les coses se li preparen soles? Un mestres que digués que va a l'escola, entra a l'aula, seu a la cadira i comença amb alguna cosa i, de sobte, sorgeix quelcom que fa que, si pot, ho segueixi fins al final? En el millor dels casos es podria pensar que és “poc professional”, que “viu de la seva experiència” - entenent aquí l'experiència com a sumatori de cursos escolars en actiu en la docència – o bé que enlloc d'ensenyar “perd el temps i el fa perdre als seus alumnes”. Però la realitat és ben diferent, perquè la cultura transmissiva dels mestres i dels professors i el que està arrelat a tant a les escoles, a l'administració educativa, com a les institucions orientades a la formació és més aviat un model programàtic fins al detall on sovint resulta difícil atendre la particularitat del moment i de la situació, i on el “power point” s'està fent l'amo del que s'ensenyava i del que suposadament s'aprèn, de tal manera que es pot donar, i de fet es dona, la situació que un “professor” entri a l'aula, “connecti” el seu “dispositiu USB” i un disc dur portàtil de cada vegada més llarga memòria i obri l'esmentat power point que el durà de diapositiva en diapositiva a desplaçar-se per tots aquells espais que de manera ben calculada han estat pensats i prefabricats per anar desenvolupant el “temari” o, en el marc de l'EEES, les anomenades competències que faran “competents” als futurs mestres – en aquest cas -. Aquesta mena de cultura seria contrària a un plantejament educatiu des de la perspectiva de l'art.

En canvi, de la conversa amb el responsable de l'Escola Superior de Música del Liceu de Barcelona en podem extreure el fragment següent:

---

<sup>667</sup> Fragment de la conversa que Eduardo Chillida manté amb el jesuïta i criminòleg Antonio Beristain i que es transcriu a l'obra: CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 135-136.

*“L’objectiu de l’Escola Superior de Música del Liceu és formar músics. Si esdevenen o no artistes és una altra qüestió. Nosaltres hem de vetllar per la tècnica i proveir a través d’assignatures humanístiques una formació profunda de la persona que li doni eines que el possibilitin anar més enllà. Amb les eines – la tècnica - un ha de procurar entusiasme, fervor i anar més enllà. Potser així arriba a ser un músic. Finalment és una qüestió personal”<sup>668</sup>.*

Amb totes aquestes consideracions provinents de diferents camps de l’art i que resulten aportacions fonamentals per al propòsit d’aquest estudi, podríem considerar si, en l’àmbit de la formació de mestres, l’objectiu de les Facultats de Magisteri és de formar “professors” i, si esdevenen o no “mestres”, és una qüestió que ja no pertany a la institució, ans la institució ha de vetllar per què la tècnica sigui adequada i de qualitat tot proveint a partir d’assignatures o mòduls humanístics una formació profunda de la persona per tal que, en funció d’ella mateixa, tingui la possibilitat d’anar més enllà i, potser, arribar a ser “mestre”; tot i que finalment això seria una qüestió personal de la que la institució no s’ha de fer responsable.

Però, en relació a l’ensenyament i l’aprenentatge de l’art, què hi diu la veu dels poetes? El poeta d’origen txec Rainer Maria Rilke considera que l’aprenentatge de l’art en el camp de la poesia, si és que hi ha aprenentatge, aquest mai no pot venir de la paraula d’un “expert”, d’un altre poeta, o d’una altra persona. Això vol dir que la veu crítica, per bé que aquesta prengui la forma d’ajut o de consell, no hi té cap lloc reservat a l’aprenentatge del poeta. Rilke considera que l’únic possible aprenentatge del poeta passa per la formació com a procés de transformació personal. A la seva primera carta, en resposta al jove cadet de l’acadèmia militar de Wiener Neustadt, Franz Xaver Kappus, aspirant a poeta, i que s’adreçava a Rilke tot demanant-li consell sobre la manera com calia escriure, i sotmetent a la seva opinió les seves primeres composicions, li respon amb les següents paraules:

---

<sup>668</sup> Extret de la conversa que tingué lloc amb Benet Casablanca el 25 de novembre de 2010 a la nova seu de l’Escola del Liceu de Barcelona, institució de la qual, actualment, n’és el responsable acadèmic.

*“No hi ha res que pugui tocar tan poc una obra d’art com les paraules crítiques: el resultat sempre en són malentesos més o menys afortunats. Les coses no són tan tangibles ni dicibles com se’ns vol fer creure generalment; la majoria dels esdeveniments són indicibles, es produeixen en un espai que mai cap paraula no ha trepitjat, i els més indicibles de tots són les obres d’art, existències misterioses la vida de les quals perdura al costat de la nostra, que passa”<sup>669</sup>.*

I en relació a la pregunta insistent sobre la qualitat dels seus versos, i a la inquietud que porta al jove Sr. Kappus a preguntar també a d’altres persones si els seus versos són bons, de comparar-los amb els d’altres poetes i altres mecanismes que li puguin aclarir els seus dubtes, Rilke li respon:

*“... jo li demano que deixi estar tot això. Vostè mira cap a fora, i això és justament el que no hauria de fer ara. Ningú no el pot aconsellar i ajudar, ningú. Hi ha tant sols un únic mitjà. Entri dintre seu.” (...) “I si d’aquest decantar-se cap endins, d’aquest submergir-se en el propi món en surten versos, llavors no se li acudirà de preguntar a ningú si són versos bons” (...) “Una obra d’art és bona quan ha sorgit de la necessitat” (...) “Perquè el creador ha de ser un món per ell mateix i trobar-ho tot dintre seu i en la natura a la qual s’ha unit”<sup>670</sup>.*

Paral·lelament a les aportacions que fa el poeta txec, Joan Margarit es refereix al propi reconeixement de l’artista amb les paraules que segueixen:

*“El poeta autèntic, per jove que sigui, pot dubtar sobre en quin moment està del seu aprenentatge, però penso que sap perfectament que és un poeta, i mai no preguntarà si ho és o no.”<sup>671</sup>*

---

<sup>669</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>670</sup> *Ibid.*, p. 40, 41, 42, 43.

<sup>671</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 18, 19.

Margarit assenyala que sembla que no hi pugui haver aprenentatge de la poesia a part de l'aprenentatge dels grans poetes que ens han precedit. Considera que el que té de comú la poesia amb totes les didàctiques són exercicis que ajuden a penetrar més profundament en el poema escollit. Per a aquesta qüestió, les recomanacions que ens fa el poeta català sobre el que li cal al jove aspirant a poeta, són les següents<sup>672</sup>:

- Començar copiant, coneixent allò que és important i que ja s'ha fet abans.
- Imitar i llegir els grans poetes, si pot ser l'obra completa i del final al principi.
- Copiar a mà els poemes que es trobin més interessants.
- Intentar tornar a escriure els poemes que s'han copiat abans, però sense mirar.
- Intentar plantejar-se el mateix tema o un de molt semblant, copiant la manera i l'estil.

En el terreny de la formació de mestres potser ho podríem traduir per: conèixer i copiar el que altres educadors han fet abans i que ha resultat d'importància a nivell educatiu; imitar i llegir els grans mestres i els seus escrits; plantejar els diversos aspectes relatius a l'educació dels infants de la mateixa manera com altres ho van fer abans o bé ho estan fent a l'actualitat; veure i copsar la realitat de l'aula i de l'escola en el seu dia a dia; tenir models de mestres d'escola a qui imitar i copiar allò de la seva manera i "estil" que sigui copiable.

A més a més de practicar amb aquests exercicis, Margarit adverteix que existeixen, alhora, altres eines indefugibles com:

- La gramàtica
- La mètrica
- La retòrica

De la mateixa manera que en els estudis de Magisteri podríem plantejar la Didàctica, l'Organització Escolar, l'Antropologia o la Literatura Infantil, per posar alguns exemples.

---

<sup>672</sup> *Ibid.*, p. 78, 79.



Aquesta és, segons el poeta de Sanahuja, la part de l'aprenentatge de la poesia que es pot ensenyar, “*N’és una part fonamental, però tota sola no serveix per escriure un bon poema. D’això en matemàtica se’n diu condició necessària però no suficient.*”<sup>673</sup>. Això correspondria altre cop a les “*algunas cosa , algunas tonterias como coger el lápiz*” a les que feia referència Chillida.

I aquests són els aspectes relatius a la Formació dels Mestres que resulten fonamentals però no suficients per a arribar a ser mestre.

I seguidament afegim:

*“Tota la resta de l’aprenentatge pertany al poeta i a ningú més. A la seva soledat sense més guiatge que el dels clàssics per desenvolupar la capacitat d’inspiració i la capacitat d’autocrítica, que són els dos béns més preuats per escriure poesia.”*<sup>674</sup>

La veu dels artistes, tant la dels poetes, músics com l’escultor, coincideixen en dir que l’art i el que resulta més important en l’art, el saber de l’art, és precisament allò que no es pot ensenyar, pertany al terreny de l’incommensurable, al terreny de la contradicció, al terreny del no-saber, allò que s’escapa a la visibilitat, al control, al programa, al procés, al mètode, als objectius. Es tracta doncs, apropiant-nos de les paraules de Gadamer, de veure l’experiència de l’art de manera que pugui ser compresa com a experiència, assumint que l’experiència de l’art no pot ser falsejada com a possessió ni com a neutralització d’una posició de formació, en aquest cas estètica<sup>675</sup>. En aquest sentit, resulta evident que el que hem observat fins ara, els músics, els poetes, els escultors, els pintors, els ballarins i altres artistes ja ho saben. Potser és l’hora que els mestres i els “formadors” de les futures generacions de mestres ens fem més humils en la formació

---

<sup>673</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>674</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>675</sup> En el capítol dedicat a La recuperación de la pregunta por la verdad del arte, Gadamer ens apropa a diverses consideracions i reflexions al voltant de la formació estètica, a GADAMER, H. G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 141.

tot acceptant la gran responsabilitat que suposa la tasca que ens és encomanada i de la qual volem respondre des de la crida singular de la que cadascú pot i es vol fer càrrec.

### 3.3. Quan ensenyar és aprendre: El mestre discent

Insistir en la importància decisiva del títol d'aquest paràgraf no sembla excessivament necessari després del posicionament i el desenvolupament que hem anat realitzant fins ara. De tota manera, resulta interessant posar l'èmfasi en què tant sols ens trobem en disposició d'ensenyar alguna cosa si, al mateix temps, aprenem. És a dir, si en el mateix acte de la transmissió es dóna una transformació interior de qui transmet alguna cosa; o dit d'una altra manera: realment s'ensenyar a algú si en el mateix acte d'ensenyar es dóna una interacció "efectiva" i "afectiva" entre el mestre i l'alumne, de tal manera que comporta el desdibuix d'algunes característiques del tradicional rol de qui ensenya i de qui aprèn. Això és així perquè no se'ns amaga el fet que, en sentit propi, la veritat es va construint entre els dos i no pertany a cap dels dos. Ens resulta imprescindible reprendre aquí la condició de l'ésser humà com a aprenent<sup>676</sup> que mai no acaba d'aconseguir dominar la contingència, s'imposa, en aquest sentit la consideració que la vida de l'ésser humà i en el nostre estudi, concretament la del mestre, com a procés discent ininterromput, atès que la seva instinctivitat natural li resulta realment insuficient per a viure amb plenitud el present i per a plantejar-se el futur. D'aquesta manera, el mestre ha d'estar disposat a ser alhora un docent i un discent ininterromput. El mestre discent és un mestre que està en disposició d'aprendre, de transformar-se transformant o de transformar transformant-se, de tal manera que resulti indissoluble en la seva realitat. És també per aquest motiu que posarem de rellevància el testimoni com a categoria fonamental per una formació de mestre.

Podríem considerar que educar tècnicament, cosa que a aquestes alçades de l'estudi no cal explicar perquè no és el nostre propòsit, és conformar, i en aquest conformar, el temps és un temps de programació, un *khronos* propi de la *tàctica*, de la tecnificació, de l'eficiència, de l'assoliment de competències, del que és observable, demostrable i

---

<sup>676</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 87 – 90.

avaluable. En canvi, educar des de l'acció prudent, educar des de la *phrónesis*, des del *tacte*, és formar des de dintre, formar-se i transformar-se en un temps de *kairós*, però un que no és propi, sinó un “*kairós* de l'altre” en el que present, passat i futur resulten imprescindibles en les qualitats de memòria, crítica i esperança. En l'aprenentatge del *tacte*, que el temps sigui l'altre resulta definitiu i definitori, cosa que parteix de l'escolta i que implica ineludiblement que s'esdevinguin alhora la transformació de l'altre i la pròpia; que la formació esdevingui transformació sense intenció, sense que hom s'ho hagi proposat ni planificat. Per això podem dir que, des d'aquesta perspectiva que plantejo, aquell que no es transforma en la formació, no forma, tant sols informa; perquè educar és escoltar l'altre i aquest escoltar és un transformar-se.

La interessant narració que fa Michael Ende explicant la característica fonamental de la protagonista de la història que porta el nom de l'obra, resulta una bona il·lustració del que aquí volem explicar. Momo és una nena molt especial perquè, entre d'altres trets que la identifiquen, el de saber escoltar els altres és el que millor la defineix i la fa tan necessària i estimada per aquells que l'envolten. El fragment que he seleccionat és una petita mostra del que aquí volem explicar:

*“Pero, ¿por qué? ¿Es que Momo era tan increíblemente lista que tenía un buen consejo para cualquiera? ¿Encontraba siempre las palabras apropiadas cuando alguien necesitaba consuelo? ¿Sabía hacer juicios sabios y justos?”*

*No; Momo, como cualquier otro niño, no sabía hacer nada de todo eso. (...)*

*Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar.*

*Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única.*

*Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía. Mientras tanto miraba al otro con sus grandes ojos negros y el otro en*

*cuestión notaba de inmediato cómo se le ocurrían pensamientos que nunca hubiera creído que estaban en él. (...)*

*Simplemente esperaba a ver qué ocurría. Algunas cosas necesitan su tiempo, y tiempo era lo único que Momo tenía de sobra”<sup>677</sup>.*

---

<sup>677</sup> ENDE, M., *Momo*, Barcelona, Alfaguara, 2003, p. 20, 21.

#### 4.- SET NOTES PER A UNA FORMACIÓ DEL TACTE

---

En aquesta part de l'estudi es presenten set notes – com a l'escala musical - que, partint de les aportacions de tots els artistes i del diàleg amb les fonts teòriques del tacte pedagògic, es podrien conformar com a notes per a una mateixa melodia en el supòsit de poder realitzar alguna aportació en relació a la formació del tacte pedagògic. Les notes que s'aniran explicant i detallant són: la nota “do”, relativa al testimoni com a referent en l'aprendre; la nota “re” com la percepció sensible; la nota “mi”, la *cura personalis* i un mateix; la nota “fa”, el misteri d'una novetat; la nota “sol”, l'horitzó com a món del *phrónemos*; la nota “la”, l'ambient, que serà la referència per a l'afinament; i per últim, la nota “si”, un diàleg des del marge. En el transcurs de l'escrit s'aniran incorporant fragments de les obres i converses dels diversos autors que han estat triats per a l'elaboració d'aquesta tesi amb la intenció d'il·lustrar l'angle de trobada d'aquests autors entre ells, i en relació al tacte educatiu i a la seva formació des d'una aproximació a l'art. És important tenir en compte que aquestes set notes es presenten de manera oberta i en cap cas amb la intenció de sistematitzar la formació del tacte educatiu com un possible programa acadèmic. Volen ser notes que essent totes imprescindibles per a la realització d'una melodia rica, com la que s'ha de donar en la *formació del tacte educatiu*, es poden expressar amb matisacions pel que fa a la seva *tessitura* – el to d'un so -, el seu *color* – característiques del timbre – en *crescendo* o *decrescendo* – intensitat d'un so que creix o disminueix – en *forte*, *piano* o *pianíssimo* – de la màxima intensitat que pot produir-se, a so suau o molt suau -, amb *trèmol* – tot produint una nota de freqüència fonamental inferior als 16 Hz, però rica en harmònics – o bé en *vibrato* – fent variacions ràpides i petites en el to de la nota -.

Així, d'acord amb les bases teòriques, que hem anat mencionant amb anterioritat, sembla oportú assenyalar, no tant sols el que seria escaient, sinó, sobretot, imprescindible de transmetre en un àmbit confiat per la societat a les facultats que tenen la responsabilitat de formar els mestres del futur. En aquesta part em referiré, doncs, a algunes glosses, que en continuïtat amb el treball d'aquesta recerca, poden resultar

d'ajut per a la formulació no tant de programes concrets, però sí d'actituds compromeses. El títol triat per a aquesta part correspon a la intenció que acabo de detallar.

#### **4.1. NOTA PRIMERA**

##### **“DO”: EL TESTIMONI I L'ALTRE**

En relació amb el que he estat desenvolupant fins ara sobre l'ensenyar i l'aprendre en una perspectiva educativa propera a l'art, podem considerar que la trobada personal ineludible que requereix qualsevol esdeveniment educatiu pot tenir múltiples presències i absències de persones i vivències que faran viure l'experiència de cada persona amb una cromàtica diferent, deixant empremtes més o menys delimitades i de més o menys fondària sobre allò que un és i viu. També podem considerar que qualsevol persona que es vulgui educadora hauria de prendre's prou temps per contemplar el món, els seus testimonis, i contemplar-se ell mateix com a testimoni de la seva pròpia existència, tant pel que fa a les seves formes de presència, com en els seus silencis en el dir, el fer i l'experienciar, que no experimentar.

Els mestres, educadors i formadors de futurs mestres no ens podem atrevir a afirmar que aquest món està mancat de referents, perquè això ens podria portar a pensar en un futur educatiu sense lligams de tradició ni de cultura, en un present que es podria presentar com el buit entre el passat i el futur, un present sense ancoratges ni arrels. El mestre al qual ens referim en aquest estudi és un mestre testimoni de referència per als seus alumnes, un mestre esguard de la transmissió cultural des d'una relació educativa que es manifesta en l'acció de la *phrónesis*, una acció de tacte pedagògic. Arribats aquí ens podem preguntar com pot arribar un mestre a ser testimoni de referència quan sovint ell mateix es troba mancat en la significació dels seus referents; també ens podem preguntar si és possible testimoniar des de la manca de cerca d'identitat, des de la ignorància del *nosce te ipsum* socràtic. El testimoni – que en el cas de l'educador té la responsabilitat en les noves generacions - hauria d'haver viscut, experienciat, “escoltat”

i après a significar allò que vol o pot, o no vol o no pot testimoniar . Podem afirmar que el mestre i el formador de mestres ha de posseir i alhora ha d'estar posseït per allò que vol transmetre, i el diàleg comença amb aquesta passió.

Partim i alhora proposem el testimoni com a categoria educativa lligada al tacte pedagògic. El testimoni ha estat des de temps remots una categoria didàctica fonamental en varietat de cultures i circumstàncies i, segons els autors<sup>678</sup> de relleu que han treballat sobre el testimoni i el testimoniatge, de la mateixa manera que ho ha fet l'antropòleg Lluís Duch, avui en dia la missió del testimoni resulta més necessària que mai atesa la situació del món actual distingida, d'una banda, per la desestructuració simbòlica, i de l'altra, per la mobilitat i indeterminació temporal de la "veritat" i del "sentit". L'antropòleg català considera que, en aquest tipus de món, els judicis es troben més en l'art - com a *experientia* -, que no pas en la ciència – com a *experimentum* -.

Si formar el tacte pedagògic és un esdeveniment ètic i un procés viu de compromís personal entre un adult i, en aquest cas, un jove, potser, parafrasejant i reinterpretant Hannah Arendt<sup>679</sup>, el compromís s'inicia en el punt en què decidim si estimem prou el món com per assumir la responsabilitat per ell i en ell, si estimem prou els infants i els joves - i els futurs mestres - com per no deixar-los sols amb els seus propis recursos, ni llevar-los l'oportunitat d'emprendre quelcom nou, quelcom que ni tant sols nosaltres, formadors de mestres, no podem imaginar, una novetat radical. En aquest punt és on trobem l'altre i és des d'aquest espai creat on podem contemplar que en l'autèntica formació hi trobem la vulnerabilitat de les persones, de l'altre, la potència i presència de les forces al mateix punt on percebem les febleses. En aquest sentit, la idea d'*educació* com a "educar-se" i la idea de *formació* com un "formar-se" no l'entendem com un deixar sol l'infant o el jove, ans tenir cura personal d'ell – *cura personalis* -, d'ajudar-lo a la genuïna oportunitat d'emprendre quelcom de radical novetat.

---

<sup>678</sup> Alguns dels autors que han aprofundit sobre el tema del testimoni són E. Barbotin, G. Marcel, P. Ricoeur, E. Castelli, X. Tilliette, E. Levinas, S. Breton, P. Jacquemont, J.-P. Jossua, B. Quelquejeu i Ll. Duch entre d'altres. Per als títols de les obres dels esmentats autors, veure nota a peu de pàgina nº 61 de l'obra DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 124.

<sup>679</sup> ARENDT, H., La crisis en la educación. Dins ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, ed. cit., p. 301.

Així, considerar la formació com a esdeveniment implica contemplar-la com un fet que succeeix de manera peculiar, singular i nova, en un espai i un temps que conflueixen sempre en el límit d'allò que ja ha estat i d'allò que és possible que arribi a ser. Implica també actuar-hi, en una acció de la *phrónesis*, quan calgui i si cal, des d'aquesta precisa i punyent consideració. Aquesta acció pot, alhora, formar part d'un procés, entès com a manera de descabdellament d'una acció progressiva però alhora contingent, defugint la idea de procés com a successió predeterminada de fases o seqüència d'operacions que es repetirien de manera regular davant d'una determinada situació, fet, procediment, fenomen o persona. La formació que es planteja aquí, la formació dels futurs mestres, està fora dels programes de formació, no s'incuba, no es pot executar sistemàticament aplicant mètodes i instruments de processament de persones que permetin introduir en el sistema els textos plurifòrmics del saber, saber fer, i saber ser, i els contextos conjuntament pensats en competències, per finalment sotmetre'ls a reorganitzacions i acabar-los imprimint. L'educació i la formació dels mestres demana, per tant, de la força humana i humanitzadora que pugui sobreviure al poder i al ser de la màquina.

Tanmateix, ja hem desenvolupat que en qualsevol relació ètica – i la relació educativa que s'esdevé en la formació, si és alguna cosa, és relació ètica - els resultats no depenen tant sols de les accions que es duen a terme, sinó que també depenen de l'altre i dels altres, de l'escull. Qualsevol acció, idea o discurs depèn del context i contextos en els quals se situa l'altre i també de les representacions que l'altre configura i que alhora depenen de la pròpia tradició. I si considerem que educar i formar, tal i com defineix Meireieu<sup>680</sup> és “l'acció humana”, és a dir, l'acció que s'intercanvia i circula entre els homes i com a comunitat d'intercanvi del conjunt d'homes i és alhora “l'acció humanitzadora” per excel·lència, caldrà acceptar i assumir les implicacions que té el fet que s'expressi relativament.

Per formar un mestre, per tant, cal estar disposat a l'aventura no prevista ni programada d'introduir -i no moldejar- una persona en el món de l'educació, de fer-li un lloc i ajudar-la a construir la seva diferència -i no fabricar-la-, oferint-li els mitjans per ocupar aquest lloc, des del desenvolupament de la seva intel·ligència formal i històrica. La formació dels mestres necessita d'educadors-pròdigs, que despenguin, que donin amb

---

<sup>680</sup> MEIRIEU, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, ed. cit., p. 30.



generositat, d'educadors que posin el centre de la mirada en la demanda de l'altre per a respondre a una crida sempre canviant, a la qual no es pot donar resposta des de cap mena de programa, una resposta que mai no es pot planificar ni controlar. En la formació sempre està tot per fer i per refer, tot per construir. No podem fer prediccions. Mai no hi ha res definitiu. Mai no hi ha res que es pugui donar per acabat, per finalitzat. No hi ha punt final per més que els programes posin el llistó competencial.

Igual que el poema que ens atrapa ens segueix acompanyant i ens acaba pertanyent de tal manera que el poeta acaba per no ser-hi present, la formació dels mestres, com a relació ètica, atrapa el jove i també el mestre – que, per bé que sigui mestre, sempre és anomenat “professor” en l'educació superior -, de tal manera que l'interroga sobre la finalitat dels seus actes, situant-nos i delegant-nos, com a formadors, al reconeixement i consideració davant l'altre, que sempre és un altre imprevisible, ambigu, indefinit i provisional. I si finalment els formadors de futurs mestres participem en aquesta formació amb una modesta contribució, podem afirmar el que repetidament hem anat subratllant al llarg d'aquest estudi, que “formar el tacte pedagògic és formar-se el propi tacte”<sup>681</sup>, sabent que el propi tacte tant sols és possible formar-lo des de l'altre.

Per tot el que anem recollint fins ara, podem afirmar que, si els formadors de futurs mestres - que esdevenen els transmissors - no volen romandre en un pla tècnic, hauran de ser testimonis creïbles del fet que ser humà és possible malgrat les evidències que sempre es poden adduir en sentit contrari<sup>682</sup>.

En el sentit habitual del terme, un *testimoni* és aquella persona que compareix davant els altres a declarar, a proclamar o a certificar quelcom que ha vist, ha sentit, ha viscut o experienciat. L'acte de donar testimoni significa que aquesta persona dóna explicacions d'aquesta “veritat” – el que ha vist, sentit, viscut o experienciat - a alguna altra persona en favor d'algú altre. En aquesta situació existencial, podem dir que “veritat” i testimoni coincideixen. De tota manera, en l'actualitat, l'acceptació de la “veritat” ve donada en la

---

<sup>681</sup> Aquesta és una reflexió a la que ens convida Gadamer en la conferència que va pronunciar a Eppelheim tres anys abans de la seva mort i que ha estat referida en diversos apartats d'aquest mateix estudi. Ara reprenem aquesta expressió gadameriana per a fer-la extensible a la formació del tacte pedagògic. GADAMER, H.-G., *Educar es educarse*, ed. cit.

<sup>682</sup> Aquesta és una de les aportacions amb les que Lluís Duch conclou la seva obra *La educación y la crisis de la modernidad*. Veure DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p.139.

majoria de situacions per la demostració, i és obvi que, en aquest sentit, el testimoni ni pot oferir les fonamentacions que acostumen a acompanyar el que és “demostrable”. Aquesta és segons Ll. Duch la soledat de tot acte de donar testimoni, pel fet que el testimoni testimonia al marge de les proves, la suficient garantia de la seva veritat. D’aquesta manera, la fortalesa o feblesa d’un testimoni pot ser deguda a les referències sobre les que construïm els nostres discursos i les *praxis* que se’n deriven. El signe distintiu del testimoni és que té com a únic fonament la seva paraula i això significa que en ell, la paraula de l’ésser humà adquireix tota la seva força i realitat. En el testimoniatge mai no són necessaris elements externs a la paraula que atorguin justificació o validesa, atès que la mateixa paraula resulta autosuficient i aquesta realitat fa que no pugui ser verificada. És una paraula que s’escapa al control i a la verificació, és una paraula que se surt dels canals d’autenticació, perquè el que ja justifica i el que la fa autèntica és precisament ella mateixa. Al mateix temps, ens adonem que la paraula del testimoni obre uns espais nous, sorprenents i creadors de sentit i de possibilitats, pel fet que dóna una nova mirada a les situacions, als fets i a les coses, resultant, alhora, un fre a l’oblit. El testimoni va contra el que està programat, contra la mecànica de les adaptacions.

Resulta molt interessant el tret que subratlla Ll. Duch com a característic del testimoni com a persona que està present en el que és, i també en el que diu i en el que fa; perquè el que diu i el que fa són per a ell una mateixa cosa. Duch ho expressa de la següent manera:

*“Un rasgo muy característico de la persona del testimonio es que acostumbra a superar la compartimentación habitual entre hacer, decir y ser. El ser del testimonio se encuentra totalmente presente en su decir y en su hacer: en él, la “razón teórica” es “razón práctica”, y a la inversa”*<sup>683</sup>.

Des d’aquesta perspectiva que presento, resulta del tot imprescindible, en el moment en què ens trobem de “funcionalització” i de “superespecialització”, proposar la necessitat d’una qualitat testimonial que ha d’estar implícita en la formació dels mestres. Uns mestres que, reinterpretant i parafrasejant Ll. Duch, es fan imprescindibles com a

---

<sup>683</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p.126.

“transmissors – testimonis” perquè gosen proclamar que, perquè l’ésser humà pugui viure humanament i educar les noves generacions a viure humanament i de manera harmònica amb el seu entorn, li calen paraules que no es poden trobar en els circuits habituals de “l’oferta i la demanda”, dels “productes”, dels “clients”, dels “usuaris”, sinó que tenen la seva fonamentació i el seu punt de partida en el convenciment. Tanmateix el testimoni sempre necessita de l’altre, un altre que, donant credibilitat a la seva paraula, el permet existir.

La idea de l’altre la considerem com a idea d’infinít, escapat de tota conceptualització possible, impossible d’homogeneïtzar. L’altre és una construcció del possible que no depèn de mi com a educador, formador, mestre, professor o testimoni; malgrat el paper que com a mestre o professor hom hi pugui jugar, sempre partim de la idea que l’altre té alguna cosa a dir-hi, també pot ser un referent; o més ben dit, l’altre és el focus des d’on parteix la meua experiència com a mestre i com a formador, és el que la fa possible i des del qual s’organitzen tots els altres elements de l’acció educativa tal i com l’hem estat referint al llarg de tot aquest estudi.

El reconeixement de la identitat educativa com a factor diferencial és un aspecte que bé mereix l’atenció. Actualment ens trobem davant d’un potencial invasiu que confon la igualtat amb la homogeneïtzació, tendint a llimar a tal punt la diferència, que finalment no es pot mantenir la identitat. Reconèixer algú és examinar-lo per conèixer la seva identitat, la seva naturalesa i les seves circumstàncies. Reconèixer aquest altre en el rostre de l’infant o del jove és el pas previ al lliurament del valor i del respecte, el pas previ a la possibilitat d’educar-lo i de formar-lo, de possibilitar-li “l’educar-se” i el “formar-se”. En aquest mateix sentit, mantenir el pols entre la possibilitat i la limitació és el que fa possible la convivència entre dues o més realitats complexes - no dualistes -, acceptant que qualsevol realitat sempre és borrosa, gris i polifacètica. Aquí, el llenguatge també hi té un paper. El llenguatge permet, i alhora impedeix, la digitalització que sovint fem de la realitat i que fa que no ens sapiguem expressar.

El reconeixement de la identitat passa per les construccions que hom és capaç d’anar realitzant. Les realitats de primer ordre, és a dir, tot allò que podem captar pels sentits, són una construcció. També ho són les realitats de segon ordre, el significat que donem

a les coses. I si en el terreny perceptiu ja tenim opinió, en el terreny valoratiu encara en tenim més. Els camps referencials de cadascú són diversos, tot i pertànyer a una mateixa cultura, i les persones que es van construint al costat de nosaltres, els mestres, també són diverses. Tenint presents aquestes consideracions, convindria repensar quin tipus de construccions elaborem en relació amb els altres. Perquè caldrà tenir cura de les bones construccions. Però quines podem considerar com a “bones construccions”? Podríem dir que la bona construcció és aquella que és eficaç i no la que és o es considera verdadera, perquè no hi ha veritat. El que hi ha és construcció, i la construcció demana un temps. És el temps de la formació, un temps que es mou entre l’eficàcia, el plaer i la significació. Un temps pel *kronos* o un temps pel *kairós*.

Tenim un rellotge que ens diu l’hora: és el temps del *kronos*, però això no té res a veure amb el temps vivenciat, el temps del *kairós*. El temps i els intents que fem per mesurar-lo són aspectes que no tenen res a veure l’un amb l’altre i certament ens trobem impossibilitats en aquest diàleg quan la seva mesura passa a ser-ne el centre. El temps és certament inexplicable, és un enigma. I malgrat això, tota l’acció educativa ens remet i gira al voltant d’un temps que es mesura en hores. Si el present tingués mesura, passat i futur estarien separats i hi hauria un buit enmig. Malgrat ens esforcem a formatar el temps, el temps mai no té forma. Potser caldrà conformar-se amb el temps vivenciat - que no viscut - des de la particularitat i la pròpia singularitat. Potser des dels àmbits de formació i educació ens hauríem de preocupar més del que és vivenciat per l’infant i pel jove en comptes de comptabilitzar les hores de matemàtiques, història o ciències naturals; o bé en els estudis de Magisteri, comptabilitzar les hores de didàctica general, didàctiques específiques, organització escolar, programes específics per a l’entrenament de determinades habilitats,.... Certament, sembla que tenim una confusió i algunes contradiccions en relació amb la idea de temps educatiu i temps de formació.

Paral·lelament a totes aquestes consideracions i reflexions, ens adonem que les institucions educatives, i molt concretament la institució escolar i la universitària, cada cop pretenen millorar més els processos predictius en mires a una millor optimització dels recursos i del temps escolar, universitari i professional. Per tant, l’ordre, el control del temps i el preestabliment de camins formen part de la normalitat i la quotidianitat de qualsevol institució que es vulgui tenir de seriosa i no fraudulenta. Aquest fet tan constatable, entra, però, en contradicció amb les possibilitats d’aprenentatge i de

construcció de les que hem estat parlant. Per crear cal ser lliure, cal no tenir camins preestablerts. Quan assimiles l'ordre, la creació s'anul·la. Però si hi ha desordre total tampoc no hi ha aprenentatge, tot i que un excés d'ordre tampoc el possibilita. Perquè estem doncs, els educadors, tan preocupats per l'ordre i per controlar aquest temps "ajudant-nos" dels programes escolars, que sovint acaben sent el punt de mira de l'acció educativa? De fet, hi ha moltes interaccions en el camp de la formació – potser la majoria i de ben segur les que són realment fonamentals – que no estan escrites als programes i que són les que realment influeixen en l'alumne. Potser el llenguatge pedagògic ha quedat buit en favor d'un excés de terminologia. També ens podríem preguntar per què l'educació no concep cap moment contemplatiu, un temps on no fer ni pensar res concret, un temps on no haver de raonar, ni de calcular, ni de parlar ni d'esforçar-se. O bé un temps centrat en el diàleg entès des de la conversa gadameriana<sup>684</sup> com a forma d'aprenentatge<sup>685</sup>. Potser la nostra societat occidental confia tant en la rapidesa – i aquí el diàleg no hi té lloc -, que probablement des de l'escola i les institucions educatives també hem perdut el sentit del temps no deixant ni tant sols jugar amb la pròpia ment. I qualsevol temps ens remet a un espai que, si és tant sols el lloc on estem asseguts, està clar que està limitat. Però si parlem de l'espai en termes mentals i afectius, té el límit dels espais on s'hi està, i només s'acaba quan desapareix. L'educador i el formador hauria d'estar, doncs, en constant activitat i per tant creant espais, dimensions, creant problemes, creant preguntes. Només pot succeir alguna cosa en un espai.

Potser, quan l'educació i la formació normativitza i delega en excés, no deixant llocs als possibles espais on s'hi instal·lin els temps vivenciats i significats des de la pròpia persona, fóra el moment de posar-hi una màquina.

Tal i com ja hem esmentat a l'inici d'aquesta recerca, i ara des del desenvolupament dels diversos aspectes d'aquest estudi, sembla necessari advertir que podríem aproximar-nos al mestre des d'òptiques tan diferenciades com les d'un "professional de l'educació", un "docent", un "vocacionat per l'educació", "persona que ensenya una

---

<sup>684</sup> GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, ed. cit., p. 446.

<sup>685</sup> GADAMER, H.-G., *La educación es educarse*, ed. cit., p. 10.

ciència, un art o un ofici”, una “persona que té el títol per ensenyar”, un “portador de veritats”, un “missatger de la paraula”,... o tantes d’altres que hi podríem anar afegint. L’aproximació que fem, però, en aquesta ocasió, és una aproximació des del camp de l’art. Des d’aquesta obertura de l’angle, la idea del mestre, i la idea del mestre de mestres, es podria significar, a grans trets, des d’una concepció artística o bé artesana. Intentaré justificar aquí per què crec que el mestre hauria de veure’s en el reflex de l’artista i no en el de l’artesà, sense per això menystenir la tasca de tants i tants artesans que han contribuït al desenvolupament dels infants i joves al llarg de la història.

El mestre que és mestre, no el que tant sols *fa de* mestre, és un artista, no és un artesà. I aquesta és la mateixa situació que es dona amb els responsables de la formació dels futurs mestres que podem anomenar “mestres de mestres”, per bé que no s’acostuma a parlar de mestres en nivells acadèmics universitaris. Un artesà és aquell que fa bé la mateixa cosa sempre. És la persona que produeix obres manualment repetint peces. La qüestió està que, en educació i en formació, mai no hi ha la “mateixa cosa”, mai no es pot repetir res, sempre en fas una de nova i te l’has de jugar i arriscar-te. L’artista, en canvi, és aquell que té la capacitat de percebre l’interior de la naturalesa, el que, en paraules de Plató, és capaç de fer visible l’invisible i manifestar-ho en la seva obra. En aquest cas, és qui té la capacitat de percebre més, de travessar amb la mirada la realitat accidental per veure la realitat essencial. Però l’artista, a més a més de percebre, ha de crear anant més enllà de la naturalesa. Des d’aquesta perspectiva, no podem renunciar a la necessitat d’un espai pedagògic que faci possible que el poder simbòlic del mestre faci que l’infant o el jove hi penetrin de tal manera que faci emergir un canvi, que transformi tot transformant-se.

Potser, tal i com ja hem anat detallant, l’art no es pot ensenyar. Probablement tant sols es poden ensenyar algunes coses, algunes normes, algunes *bêtises*... En qualsevol cas, *podem ensenyar a fer una cosa que ja està feta*, que ja ha estat feta per algú altre o bé que hem fet nosaltres mateixos, però ens hauríem de preguntar si es pot ensenyar res que sigui realment important per una altra persona. Així, qualsevol educador iniciat, doncs, en aquest art, ha pogut experimentar, amb més o menys freqüència, que si saps, actues davant del que fas amb molta seguretat. Perquè ho saps, perquè t’ho dona la teva experiència, el teu aprenentatge. Aquest és el cas de l’artesà. Li treu el misteri de l’incert a canvi de la certesa del que és segur. També haurà pogut experimentar, però,

que quan no saps estàs creant uns desequilibris, unes tensions internes d'allò que vas inventant que als que ho percebem ens magnetitza. Sempre entreveient l'amenaça del fracàs, patint la inquietud de no trobar la conclusió. Aquest és el lloc de trobada de l'artista, del mestre, del mestre de mestres.

Semblantment ens explica el filòsof alemany Eugen Herrigel<sup>686</sup> la seva experiència com a deixeble d'un dels més reconeguts mestres d'arqueria de Tòquio durant els seus anys de catedràtic en aquella universitat:

*“Para alcanzar la maestría en un arte, no basta con el conocimiento técnico. Uno tiene que trascender a la técnica de manera que el dominio se convierta en un “arte sin artificio” y emane directamente del inconsciente”.*

En el darrer moment, quan tot està preparat, el que cal fer abans de llençar la fletxa és desprendre's del desig de fer diana. El mestre ha de voler obrir espais, no representar. L'important és el que això propicia, el que genera a la vida. Considerant que estar disposat a obrir espais sense necessitat de representar implica preguntar-se si el futur es troba més en les incerteses que en les veritats absolutes.

Pel que hem aportat fins ara, podem afirmar que el testimoni necessita de l'altre, d'una altra identitat atenent que només podem prendre consciència del que som quan ens confrontem amb l'altre. Tal i com ja hem dit, un testimoni és una persona que compareix davant d'altres per declarar, explicar, expressar o certificar el que ha vist, sentit o viscut. Testimoniari comporta, d'aquesta manera, portar a la memòria el que ha estat dit, escoltat, viscut o esdevingut. Parlar de testimoni a nivell educatiu implica, doncs, considerar la perspectiva històrica com a contingut de transmissió cultural que ens arrela al passat per interpel·lar el present i possibilitar l'elaboració de nous sentits. Cal, però, tenir present que per ser testimoni cal tenir alguna cosa per dir en relació amb algun tipus de presència que em sigui pròpia, cal un record elaborat simbòlicament susceptible de transmissió; i també cal algú que escolti i alhora sigui capaç de resignificar-ho i donar-hi sentit. Així, en el marc de referència cultural trobem la necessitat d'un i altre i és per tot això que el *testimoni* no és l'*exemple*.

---

<sup>686</sup> HERRIGEL, E. *Zen en el arte de tiro con arco*, Madrid, Gala, 2005, citat a *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit.

El testimoni pot tenir diverses compareixences, diverses formes en la manifestació de la seva presència. Ens podem trobar, doncs, amb testimonis fàctics, de corporeïtat presencial, malgrat aquesta sigui finita i contingent; o bé testimonis que ens hagin deixat algun escrit i es facin aquí mitjançant representacions més simbòliques. En qualsevol dels casos, l'escenari i temps educatiu que vivim demana de la presència de testimonis de referència com a ancoratges que possibilitin a les noves generacions el fet de poder ocupar el lloc de què parlàvem a l'inici d'aquest escrit.

El testimoni fàctic, i en el context educatiu el mestre n'és un, malgrat no ho vulgui, sempre és un ésser de corporeïtat finita i contingent. En aquesta idea de testimoni, el model com a pauta o patró de presència no hi té lloc com a pretensió. Tot i així, la responsabilitat del mestre i del professor i educador hauria de mantenir sempre en conscient latència que, parafrasejant Steiner<sup>687</sup>, una persona en formació sucumbeix fàcilment al mimetisme.

Parlem de mimesi significant-la com a imaginació creadora, creació, ficció, interpretació i expressió, com a eixamplament de la persona vers el món que l'envolta amb vista a una apropiació d'allò que li és estrany, acollint-ho alhora per tal de reconstruir-ho a partir de la llibertat individual, l'activitat i l'organització dins d'un determinat context que es vincula amb el precedent que ha volgut ser imitat. Així doncs, en parlem des de la seva concepció més dinàmica i hermenèutica. Ch. Wulf<sup>688</sup> fa també una aproximació al concepte des de la imatge, incorporant elements d'imitació, presentació, expressió i prefiguració, on la trobada amb la imaginació reuneix les condicions per a una mimesi capaç de situar la persona en un nou estat. En aquest sentit, la reflexió de Chillida referida a l'acció creadora ens resulta especialment suggerent per als nostres propòsits educatius: *“Percibir e imaginar son tan antitéticos como presencia y ausencia. Imaginar es ausentarse. (...) en el acto creador estás más en la imaginación que en la percepción, por eso pierdes un poco el presente.”*<sup>689</sup>

---

<sup>687</sup> STEINER, G. LADJALI, C., *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003.

<sup>688</sup> WULF, Ch., *Antropología de la Educación*, Barcelona, Idea-Books, 2004.

<sup>689</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p.181.



Ja hem parlat amb anterioritat de les aportacions de Paul Ricoeur<sup>690</sup> sobre la consideració dels tres moments diferenciats en el que ell anomena la triple concepció de la mimesi i que aquesta és també un referent per al nostre propòsit. P. Ricoeur contempla un primer moment que és el moment de la prefiguració, de la precomprensió del món i de l'acció; un segon moment com a moment de creació; i un tercer moment que és el moment de la reconfiguració de l'acció des de la lectura o l'apropiació del relat per part del lector o de l'oïent. En l'esdevenir educatiu, la mimesi III ens resulta especialment rellevant ja que és el moment d'ancorar, el moment d'arrelament, de lligam, el moment que pròpiament dóna sentit i resignifica allò que el testimoni ha volgut transmetre. Incorporem així la mimesi també com a forma d'aprenentatge, com a condició humana d'aproximació i apropiació dels testimonis que són alhora mimètics i mimetitzants.

Quan parlem de corporeïtat – també en el testimoni -, estem parlant de quelcom que va més enllà del cos, estem parlant de la imatge simbòlica que cadascú configura al voltant del seu cos i del cos dels altres en el sí d'una tradició. Per tant, una imatge no només com a forma sinó com a representació mental i teatral. I si la corporeïtat depèn de la tradició, depèn també de la cultura. En aquest sentit, mestres i educadors tenim tantes imatges simbòliques desplegades pels nostres estudiants referents a les nostres persones, com estudiants tenim al càrrec. De la mateixa manera, nosaltres estem contínuament desplegant imatges simbòliques diferents per a cadascun dels nostres alumnes.

El mestre ha de ser conscient que la representació mental es pot experimentar de diferents maneres, però hauria de vetllar per ser més aviat facilitador, una entitat transparent que possibiliti percebre com són les coses, com s'esdevenen les situacions relacionals i educatives. El propi saber és el resultat d'allò en què el meu propi cos participa. No és la cosa en sí, sinó que depèn també del meu cos, per la qual cosa construeixo i aquesta construcció esdevé ella mateixa coneixement.

El mestre és, en aquest sentit, *praxis* de testimoni situat. I el testimoni, categoria fonamental de la pedagogia on l'ensenyar i l'aprendre, des de la transmissió, passa per

---

<sup>690</sup> Veure sobre aquesta qüestió: capítol 3 de BÀRCENA, F I MÈLICH, J.-C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, ed. cit.

la indubtable transformació interior tant d'aquell que transmet com d'aquell que rep. L'ensenyar i l'aprendre, o formen part d'un diàleg, o perden el seu sentit de ser.

El mestre, com a testimoni, no es pot concebre al marge del temps. És un ésser eminentment temporal en el passat, present i futur, expressat al llarg del temps que ha travessat els seus variats escenaris de forma relativa. L'escenari actual del testimoni és un escenari de crisi. No és cap novetat afirmar que la família, la ciutat i el transcendent com a estructures d'acollida<sup>691</sup>, i enteses com a elements imprescindibles per a interioritzar les representacions i valors tant a nivell individual com col·lectiu, estan en crisi. La crisi és manifesta des d'una perspectiva sociològica, psicològica, cultural, antropològica i lingüística, i aquestes estructures d'acollida ja no constitueixen el marc des d'on reconstruir el cosmos.

Quan parlem, però, de la finitud del testimoni, parlem d'aquest escenari de construcció reconegut per l'altre i travessat pel temps. Es tracta, doncs, de copsar com el mestre viu el temps en l'espai educatiu, de quin o quins temps parlem com a educatius, de quina manera experimenta el mestre aquest flux, aquest passar el temps. Estem parlant alhora de cronobiologia, cronopsicologia, cronopedagogia, cronoantropologia i de tots els altres "cronos" que configuren l'esdevenir humà.

En una societat que valora la rapidesa i la immediatesa com a factors determinants de qualitat, la vivència del temps no es pot donar des de la pausa i el silenci. L'educador també forma part d'aquest engranatge on el temps sovint és viscut des de les hores d'un rellotge, més que no pas des de la pròpia capacitat d'experiència del món. El testimoni és també una persona del seu temps que és capaç de transportar l'altre i ajudar-lo a resituar-se des d'on és. Momo experimenta, a la novel·la de Michael Ende, un temps que el voldríem poder experimentar no tant sols des de la idea sinó també des de la seva praxi, (...) "*Hi ha coses que volen temps ... i el temps era veritablement l'única riquesa de Momo*"<sup>692</sup>. Qui és en els nostres dies ric en temps? No hi ha cap empresa que recompensi aquells a qui els sobra el temps. Tenir temps està, fins i tot, mal vist, és cosa

---

<sup>691</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, p. 15 i ss.

<sup>692</sup> ENDE, M., *Momo*, Barcelona, Alfaguara, 2003, p. 21.

d'altres temps passats quan no ens mesuràvem des de l'eficàcia i l'eficiència, quan passar el temps era una manera de viure en aquest món.

Quan parlo de la finitud del testimoni, no em refereixo pas a la seva mort sinó a la vida. El testimoni mai no té punts de recolzament definitius. Certament, les veritats absolutes en el món educatiu han desaparegut. Certament, i reinterpretant les paraules de Steiner, l'educador i el mestre viuen de lloguer a l'escola. El mestre nòmada està mort, però també ho està el sedentari. El testimoni també és finit perquè té límits tant en l'espai com en el temps. Hi ha uns límits que venen determinats per la tradició cultural (micro - escola / macro – societat), però n'hi ha uns altres que són propis del mestre, de la persona. Són aquells que podem significar des de la construcció i la creació, i mai en termes de reproducció ni de representació.

*“ I, de sobte, Momo va comprendre que totes aquelles paraules li anaven adreçades! El món sencer fins a la més remota estrella s'havia girat cap a ella com si fos un rostre únic i inimaginablement gran que se la mirés i li enraonés !”*<sup>693</sup>

És també en aquesta finitud i contingència – en el sentit oposat al necessari - del testimoni, del mestre com a testimoni, on emmarco el caos educatiu. Aquest caos sempre manté una asimetria entre causa i efecte i contempla que les situacions que aparentment són similars, en realitat poden ser molt diferents. Definim la situació com a caòtica perquè no és completament desordenada, però tampoc és completament intel·ligible i per tant no es poden fer prediccions, o més aviat les prediccions no són mai exactes. Així doncs, entenent el caos, també des de la finitud i la contingència, entenem que les petites diferències, en un sistema complex i caòtic, es poden tornar grans diferències. El testimoni, malgrat tenir pretensions d'ancoratge i transmissió cultural, haurà d'acceptar la inestabilitat constant del temps de crisi i resituar l'experiència sent portador de possibles resignificacions del món.

Viure l'experiència i narrar el testimoni atge demana, també al testimoni, dialogar amb l'altre. La percepció és molt important. Sense percepció no hi ha res, no fas res. Si no

---

<sup>693</sup> ENDE, M., *Momo*, Barcelona, Alfaguara, 2003, p.164.

perceps, tot es bloqueja. La imaginació abasta molt i no té el poder que abraça la percepció de perforar, de precisar unes sensacions i coneixements cap endavant, que són les que et permeten moure. Sense percepció, en art no pots fer res. En educació tampoc.

El testimoni testimonia allò que és capaç de viure i de perforar amb la totalitat de la seva persona, testimonia allò que és capaç de precisar a nivell de la seva experiència, de la seva vivència que amara el conèixer i el sentir com a formes indissolubles del saber. El testimoni testimonia alguna cosa declarant-la davant algú altre. Aquesta trobada amb l'altre implica estar disposat a trobar un nou ordre, un nou desordre, emergir de la situació amb quelcom que neix nou, que s'ha generat nou a partir d'ella. Això és donar una nova dimensió al món que ens envolta i dialogar amb l'altre tenint present que el món material és un món de contacte directe per sentir satisfaccions instantànies, immediates, però no per trobar el seu significat. En canvi, el món que transmet el testimoni és un món de significats i un món, sobretot, de sentit.

A més a més, convé prendre en consideració que narrar el testimoniatge no és cosa de ficció, exigeix la pròpia participació en allò que testimoniem i això no es pot fer des de la distància, però tampoc es pot fer des de l'emoció. Com recorda el recentment desaparegut periodista Ryszard Kapuscinski en les seves reflexions del món contemporani, *“Escribo de lo viajado. No soy un inventor. No hablo de mundos imaginarios ni tampoco del mío propio. Describo el mundo real, el que está ahí, tal como lo he visto”*<sup>694</sup>, sense que això impliqui no prendre el risc de formar part de la narració. La narració del testimoni sempre implica arriscar-se. Encara que allò més important no sigui la narració en ella mateixa o la forma específica i concreta del narrat, sí que ho són les conseqüències que s'esdevenen de la descripció, escriptura i transmissió d'aquella realitat viscuda. Parlem en aquest sentit de la influència que té el testimoni com a tal en relació a aquells altres que l'han reconegut.

En tot això, el testimoni es troba de manera constant davant la pregunta pel sentit. La pregunta pel sentit és una pregunta fonamental en tant que no es planteja com a pregunta de finalitat. El testimoni, ho és com a punt de suport per desenvolupar una

---

<sup>694</sup> KAPUSCINSKI, R., *El mundo de hoy*, Barcelona, Anagrama, 2004.

nova acció educativa. Allò que un fa o no fa, diu o no diu, es queda dins i és una part de tu mateix. Com explica Eduardo Chillida referint-se al procés creatiu: va creixent. Una situació educativa es desenvolupa, de la mateixa manera que en l'art, interrogant a partir de punts de suport que tens, que coneixes, llocs en els quals has viscut i estat. Totes les situacions educatives són, en realitat, preguntes, interrogants. I en part respostes, les que tu has pogut donar. En funció de les persones, els moments, els llocs, les interaccions,... Uns plantegen els problemes en unes fronteres i els altres en d'altres. El testimoni es troba sempre en aquesta frontera que humanitza. Una intensa intimitat sorgeix o s'expressa cap a fora per desig de comunicació. Tanmateix, és contradictori amb la idea d'intimitat, perquè l'íntim no té perquè explicar-se. Aquesta energia es tradueix, en la situació educativa, a una indagació de preguntes fonamentals. El *per què*. No el *per a què*, perquè no crec que hi hagi finalitat en això.

En aquest sentit, Jaume Radigales afirma el necessari compromís de l'artista amb la transmissió del que viu i el sentit del que diu, del que fa arribar als altres, entenent que aquesta transmissió no és possible sense un sentit. D'aquí el valor de testimoni en la seva experiència viscuda i narrada a algú altre. Un algú altre que "em demana" i que, en el procés creatiu de Chillida, resulta un moment fonamental per a l'acció, perquè és des d'aquesta crida – que en l'escultor emana de la "peça" – des d'on parteix l'acció creativa. El fragment de conversa que transcriu il·lustra aquest moment:

*"Yo estoy siempre allí, al lado, consultando en cada momento, a cada descanso. Si veo que alguna cosa se desvía, puedo cambiar la obra radicalmente. Tengo respuestas. A veces aunque todo transcurra según lo previsto. Me pide algo la pieza y lo hago. Me ha pasado montones de veces. Y ese salirse del orden que tú ibas buscando es lo que lo soluciona todo. Hay un momento de duda o de riesgo, casi de angustia. Hay que resolver sobre la marcha, y eso a mí me ha salvado muchas obras. De repente, noto que hay que ir a otro sitio diferente del previsto. Es una cosa bastante rara. Mi vida es un poco así. Pero es que he adquirido la costumbre de escuchar el presente en el momento. (...). Es una aventura"*<sup>695</sup>

---

<sup>695</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 170.

Des de la poesia, Joan Margarit enriqueix la idea del testimoni entenent que el poeta és un testimoni de la seva pròpia vida i que el poema tant sols té possibilitats d'existir si parteix d'aquest testimoniatge, per la qual cosa entén que el poeta ha de ser un home immers en la vida del dia a dia, altrament no serà un poeta: “*Només vivint (la vida que és sorollosa, bruta i lletja) i escrivint des d'ella pot arribar a existir el poema*”<sup>696</sup>. Així, algú que no suporti el soroll, la lletjor o la brutícia de la vida (sigui la situació que sigui) té un avís previ a la renúncia.

De la mateixa manera que li succeeix a l'escultor basc, i reprenent el fragment en què il·lustra aquest moment creatiu, el mestre i el mestre de mestres sempre està allà, consultant a cada moment, a cada descans. I si veu que alguna cosa es desvia, pot canviar la seva acció educativa radicalment. Té respostes, que sovint tenen forma de pregunta. Fins i tot quan tot transcorre segons el previst, si l'alumne, l'estudiant, l'infant o el jove em demana alguna cosa – o més ben dit, sento que haig de donar resposta a la crida que em fa l'altre, ja sigui infant, jove, estudiant,... I com en el que narra Chillida, sovint el desviar-te del previst és el que “salva” la situació educativa. Hi ha un moment de risc i també d'angoixa, perquè la resposta educativa sempre és un risc, sempre et pots equivocar, no té certeses. S'ha de resoldre sobre la marxa, de camí. De sobte el mestre nota que ha d'anar a un altre lloc diferent del que tenia previst, i s'arrisca, i hi va seguint la crida. Com per a Chillida, podem considerar que és una mica estrany, però que forma part de la resposta a l'acció prudent, a l'acció de tacte pedagògic en la qual el mestre, com l'escultor basc, ha adquirit el costum d'escoltar el present en el moment. És una aventura.

---

<sup>696</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 28. El parèntesi és meu.

## 4.2. NOTA SEGONA

### “RE”: LA PERCEPCIÓ SENSIBLE I LA SENSIBILITAT PERCEPTIVA

Molts són els autors que han aprofundit sobre la percepció i el fet perceptiu. Tanmateix no és objecte d'aquest estudi realitzar una anàlisi del que diuen els diversos teòrics sobre el tema, ans intentar establir un diàleg entre aquelles persones properes a l'art des de l'experiència artística o bé des de la seva proximitat a la formació de l'art. D'aquesta manera, pretenc copsar com els diversos autors que he seleccionat aborden, des de la seva experiència i testimoniatge, el fenomen de la percepció sensible i de la sensibilitat perceptiva. L'ésser humà es mira a ell mateix i als altres des de la seva sensibilitat, i la base del mestre és la de ser sensible a l'experiència del projectar de l'altre, tot provocant un procés experiencial a partir de l'explicació de noves formes d'entendre el món, a partir d'anar convocant noves mirades a una mateixa situació o problema, o bé ajudant a descobrir paratges insospitats. Podem afirmar que l'artista és aquell que s'adreça a la sensibilitat des d'algun dels àmbits de la realitat. Segons Radigales:

*“l'artista, en el camp musical, és aquell que sap anar més enllà de les notes, qui és capaç de transformar-les en quelcom sensible que pretengui delectar amb sons ordenats i sensibilitat sonora. L'artista de debò és un boig perquè és ultrasensible”<sup>697</sup>.*

Per a Radigales, “la sensibilitat és innata”, tanmateix contempla la possibilitat que es pugui formar la sensibilitat des de l'eixamplament i la selecció, sempre, però, partint d'un substrat sensible.

Quan parlem de percepció sensible ens referim a que tota percepció implica rebre a través dels sentits, rebre sensacions i obtenir coneixements a través dels sentits. I aquesta possibilitat demana estar obert a rebre, demana una actitud prèvia del rebre, un estar disposat a la rebuda, a acollir “l'altre” i a rebre “de l'altre”, demana una actitud d'acollida. Demana acceptar el que li és donat, ofert o transmès. Demana arribar.

---

<sup>697</sup> Fragment extret de la conversa realitzada amb Jaume Radigales.

Per a Chillida, en l'acte creador, la percepció és d'una importància tremenda. Sense percepció no hi ha res, no fas res. L'escultor basc afirma la necessitat de percebre, i que, si no perceps, res no funciona, tot es bloqueja. Fins i tot quan pretén equiparar la imaginació amb la percepció de l'artista, assegura que la imaginació implica molt i no té el poder que té la percepció de perforar, de precisar unes sensacions endavant, que són – segons l'escultor - les que et permeten moure. Resulta contundent quan afirma que sense percepció no es pot fer res en art.

*“Pero la percepción es de una importancia tremenda. Sin percepción no hay nada, no haces nada. Tienes que percibir, si no percibes, nada funciona, se bloquea todo. La imaginación abarca mucho y no tiene el poder que tiene la percepción de perforar, de precisar unas sensaciones hacia delante, que son las que te permiten moverte. Sin percepción no se puede hacer nada en arte”*<sup>698</sup>.

En la mateixa línia, l'artista posa de relleu el paper de la percepció per sobre del de la imaginació, dient que la imaginació és navegació i l'artista, un navegant de l'aire, amb un punt de partida, però sense punt d'arribada. Considera que ens aventurem, des de la percepció, més que no pas des de la imaginació, que sembla prefigurar el que anem a trobar<sup>699</sup>.

La percepció sensible resulta fonamental per al mestre i per al formador de mestres. La percepció sensible demana del mestre “adonar-se” i “afectar-se” en la situació educativa per donar resposta a la crida; una resposta des de la *phrónesis*, una resposta de tacte pedagògic. El mestre que no “s’adoni”, que no “s’afecti”, que no percebi de manera sensible, que no sigui capaç de perforar i de precisar unes sensacions endavant que et permetin moure, no es mourà, no durà a terme una acció educativa en resposta a la crida de l'altre. Sense percepció, el tacte no és possible, i aquesta percepció ha d'anar directa a la sensibilitat, al caràcter sensible i sensitiu de la condició humana. Una sensibilitat que, per a Benet Casablanca, es tradueix en “*pròpia capacitat per deixar-se*

---

<sup>698</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 182.

<sup>699</sup> *Ibid.*, p. 147.



*enlluernar*”<sup>700</sup>, per deixar-se afectar per una situació, un fet, una experiència, que ve de l’altre i que, al mateix temps, forma part d’un mateix.

Aquesta sensibilitat és, alhora, una manera d’aprendre i de percebre la realitat a través dels sentits que, per a Chillida, està vinculada a l’espiritualitat. En relació amb això, l’artista considera que no hi pot haver un gran artista, un artista de qualitat, si no és espiritual; encara que emprï de maneres diferents el terme espiritual. L’espiritualitat, és doncs, per a ell, gairebé un sinònim de qualitat de l’art<sup>701</sup>. I l’art és acció, en el nostre cas, acció educativa que s’esdevé en un territori instintiu en el qual no tot té un perquè, ni una causa-efecte que resultin fàcilment dilucidables. En aquest sentit, estic d’acord amb Chillida quan diu que gairebé és millor no tenir temps per pensar, donar pas a la intuïció. S’ha de fer, fins i tot, allò que no està previst perquè realment surti quelcom. L’artista explica que es demana als intel·lectuals que desglossin el perquè, com si tot tingués un perquè i una causa-efecte fàcil de dilucidar, quan en realitat, en un territori instintiu com és el de l’acció, i l’art no deixa de ser un altre tipus d’acció, t’has de saber abandonar, no és la reflexió la que et guiarà. Has d’estar ben dotat d’una tècnica, però al final, el moment decisiu és un acte que succeeix, de manera aparent, independentment de tu<sup>702</sup>.

Al mateix temps, també destaca en el fet perceptiu la capacitat necessària de tot artista de “ser emotiu”, considerant que hi ha forces que no són visibles, que no són només producte de la intel·ligència o del cap o de l’habilitat o de la potència física. Per ser artista, Chillida creu que un ha de ser emotiu i que els millors artistes tenen una emotivitat més gran que la normal<sup>703</sup>.

Per al poeta Joan Margarit, la sensibilitat, l’amor i la transcendència o espiritualitat van de la mà en el poeta, entenent que la transcendència apareix amb la sensibilitat i amb l’amor, i tant sols és possible d’accedir-hi des d’aquest graó. Ho expressa de la següent manera: “*La transcendència apareix en el precís moment en què llegim aquests*

---

<sup>700</sup> Fragment extret de la conversa amb Benet Casablanca.

<sup>701</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 51.

<sup>702</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>703</sup> *Ibid.*, p. 23, 24.

versos,..., posem en moviment significats que les paraules no sabien que tenien. Llavors les estimem, i les paraules estimades ja no són les mateixes, han perdut la seva objectivitat. (...) Tots els bons poemes van a favor de la vida.”<sup>704</sup>.

En aquest sentit, estimar es fa necessari per al poeta i per a l’art. Margarit ens ofereix la següent reflexió: “Una obra poètica és sempre un reflex bastant exacte del que significa l’amor per a qui l’ha escrit,... el poeta avança a mesura que aprofundeix en la relació entre la poesia i l’amor (...). Sentim amor per les coses inanimades quan les hem convertit en un símbol del que ja no existeix. (...) Tot símbol és un refugi. (...) Tot el que apareix al voltant del sentiment d’amor participa del misteri de la repetició. (...). La repetició d’un rostre és necessària perquè un rostre sigui un rostre estimat. (...) De l’acció de convertir una cosa en símbol i protegir-s’hi en diem estimar”<sup>705</sup>.

Des d’aquestes observacions i reflexions “experienciades” i narrades des del món de l’art, entenem que l’educació i la formació, com a art, també demana d’aquesta espiritualitat i obertura a la transcendència, aquesta capacitat d’estimar, de compassió com a partida, arribada i camí de formació del tacte pedagògic. Així, l’escomesa de l’educador és la de procurar i observar el fet sensible i, segons Radigales, si n’hi ha, proposar aquesta formació entenent que el fet sensible ha de ser la base sobre la qual es formi l’artista.

Probablement aquesta percepció sensible, que és alhora cap i cua de la sensibilitat perceptiva, sigui una complexa barreja d’intuïcions, direccions de recerca i vagues sospites temàtiques que tingui el mestre i, en el seu cas, el formador de mestres. D’aquesta manera podem dir que no és encara acció, però és, en qualsevol cas, previ a l’acció, de la mateixa manera com, segons Joan Margarit, contempla el procés poètic quan diu que la inspiració no és res lingüístic encara, però en qualsevol cas, és previ a qualsevol poema<sup>706</sup>.

---

<sup>704</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 91.

<sup>705</sup> *Ibid.*, p. 95, 96.

<sup>706</sup> *Ibid.*, p. 40.

### 4.3. NOTA TERCERA

#### “MI”: LA *CURA PERSONALIS* I UN MATEIX

La *cura personalis* és una expressió llatina que podem traduir per “atenció integral a tota la persona”. L’expressió suggereix una atenció individual i singular a les necessitats de cada ésser humà, que difereixen en cada cas en relació amb la seva circumstància única, així com amb els propis objectius, reptes, canvis, necessitats i dificultats de cada persona. L’expressió té el segell, en l’espiritualitat ignasiana, des de fa més de 500 anys, significada des de la responsabilitat que Ignasi de Loiola, en els seus Exercicis Espirituals<sup>707</sup>, atorga al superior dels jesuïtes en l’atenció integral de cadascuna de les persones que formen part de la seva comunitat, atenent als talents, reptes, necessitats i possibilitats de cadascuna d’elles. En línies generals, actualment, sovint s’aplica a la consideració de la relació educativa entre mestres i alumnes, sobretot entre aquells que treballen en entorns acadèmics i educatius. Així, ens trobem que l’expressió té inicialment connotacions espirituals, més concretament és considerada una de les característiques pròpies de l’acompanyament espiritual i també de l’educació i la formació jesuítica, i que acaba derivant a l’educació i a la formació en general. Per atendre la seva intenció originària, convé destacar que P. Peter – Hans Kolvenbach<sup>708</sup>, actual general de la Companyia de Jesús, descriu la *cura* com la relació d’ajut d’un company de ruta, i l’adjectivació de *personalis* atenent que la ruta que hom fa o refà sempre és un camí en solitari, és un camí que cap altre persona el pot realitzar en comptes d’un mateix. En les anotacions<sup>709</sup> dels Exercicis Espirituals, el fundador de la

---

<sup>707</sup> IGNACIO DE LOYOLA, *Ejercicios Espirituales*, Madrid, Ediciones Mensajero. Aquest llibre parteix i descriu l’experiència espiritual que viu el sant. Cap el 1522 Ignasi de Loiola comença a escriure la seva experiència espiritual amb el que dóna inici al que després serà el llibre dels Exercicis Espirituals, llibre escrit en clau pedagògica i base de l’espiritualitat i de la formació jesuítica.

<sup>708</sup> KOLVENBACH, P.-H., *Cura Personalis*, Roma, CIS, 2007.

<sup>709</sup> Les “anotacions” són notes que aclareixen el text dels Exercicis Espirituals d’Ignasi de Loiola. Per a descobrir el sentit de l’expressió *cura personalis* ens hem deixat guiar per les “anotacions” que obren el llibre dels exercicis espirituals. Sembla ser que aquestes notes provenen d’una entrevista oral que Ignasi mantenia amb l’exercitant abans de començar els exercicis pròpiament dits. Sant Ignasi volia precisar les característiques que havia de tenir la relació – la *cura* – entre l’acompanyant i l’exercitant, i enlloc de

Companya de Jesús considera que calia precisar la relació, en termes de *cura*, entre Ignasi – o l’acompanyant dels Exercicis - i la persona exercitant. En aquestes anotacions es defineixen les línies i aspectes més importants d’aquesta relació, que delimitem en els paràgrafs que segueixen: s’insisteix en el caràcter personal de la relació, aquesta *cura* es manifesta en els actes humans de “donar” i “rebre”, en un acte de transmissió i de recepció en una relació directa entre qui dóna i qui rep. No es tracta, doncs, de transmetre un saber, ni un mètode, ni unes idees, ans de proposar un recorregut per la història personal d’un mateix. Al mateix temps, aclareix que qui “dóna” els Exercicis, se sent empès a donar-se sense fer cap pantalla i sense procurar-se cap escut personal. Tanmateix se subratlla que la *cura personalis* deixa de ser realitat quan qui dóna els Exercicis impedeix al que els rep conduir-se i decidir per ell mateix, perquè la cura es transforma en una direcció important o en una llavassada d’idees i d’iniciatives pròpies de l’acompanyant. Posa també en relleu el fet que l’autoritat de l’acompanyant ha de servir per fer “autor” a l’altre, segons la mateixa etimologia del terme llatí *auctoritas*; ben al contrari, una actitud, una manera de ser i de fer autoritària o seductora, corre el risc de buidar del seu sentit els dos termes, tant *cura* com *personalis*.

Al llarg de tot el llibre dels *Exercicis*, es dóna per suposat que tot exercitant té necessitat de *cura personalis* i que ningú no es pot valdre per ell mateix en una situació de formació, per la qual cosa es fa necessària la figura d’un acompanyant per al seu creixement i desenvolupament. Alhora, descriu que el reconeixement i el recórrer a aquest acompanyament amb generositat i llibertat és, en definitiva, ajudar-se a un mateix<sup>710</sup>. De tota manera, el fet d’acceptar aquest acompanyament ha de culminar en la pròpia responsabilitat i decisió sobre els diversos aspectes de la pròpia vida. Aquesta expressió de *cura personalis* es repeteix en moltes ocasions al llarg del llibre dels *Exercicis* – dotze vegades segons P.- H. Kolvenbach – i es veu reforçada constantment per verbs reflexius que indiquen una acció que recau en el mateix subjecte del verb, com per exemple “disposar-se”<sup>711</sup>, “corregir-se”<sup>712</sup> o “reflectir en mi mateix”<sup>713</sup>, entre

---

dedicar-li un tractat o un estudi exhaustiu, fa unes notes que posen de relleu els aspectes cabdals que han de formar part d’aquesta relació.

<sup>710</sup> EE., 5.

<sup>711</sup> EE., 18.

<sup>712</sup> EE., 24.

<sup>713</sup> EE., 114.

d'altres. Tota la dinàmica condueix, doncs, a fer la persona responsable de les pròpies decisions des de la complicitat i responsabilitat vers els altres.

La *cura personalis* parteix d'una relació de confiança en la qual ha de dominar la comprensió i la benevolència; aquesta predisposició favorable tindrà la prioritat de mantenir el diàleg, la conversa o el col·loqui amb l'altre fins al final, essent important fer notar que, en la pedagogia ignasiana, l'acompanyant està cridat a esborrar-se en benefici de l'altre, de la seva llibertat i de l'afirmació i orientació de la seva existència.

Per bé que no és la nostra intenció aprofundir en la pedagogia ignasiana, resulta interessant copsar les coincidències existents entre aquest tret identitari de la seva formació i la necessitat de la *cura personalis* per a una acció educativa on el tacte pedagògic s'hi pugui fer present. Des de la perspectiva antropològica a què ens remet Lluís Duch, copsem com aquest ens parla de l'ésser humà com a “ésser acollit”<sup>714</sup>, en el sentit que el pas de l'ésser humà pels camins del món dependrà en gran mesura, o de manera important, de l'acollida que aquest ésser experimenti, de l'orientació que se li doni, i de la comprensió del món que pugui arribar a assolir a partir dels processos pedagògics que visqui i en els quals es veurà necessitat d'integrar-se. Perquè en l'ésser humà s'imposen les tradicions del pensar, del sentir i de l'actuar mantingudes al llarg del temps per la seva comunitat de context. I és des d'aquesta comunitat de context que pot prendre un sentit l'acollida d'algú altre des de la *cura personalis* que vetlla perquè l'ésser humà arribi a la descoberta i al coneixement d'ell mateix, del seu propi món interior, i del món des del seu propi interior. Aquesta és la tasca del mestre i del formador de mestres, aquest és l'art d'educar i de formar: en definitiva, d'educar-se i de formar-se. En aquest sentit, són molts els artistes que fan referència a la importància de la descoberta d'un mateix, del propi interior, de la necessitat de trobar des del més íntim de la persona, de la importància que té en aquests processos la soledat i la capacitat d'interrogació sobre el món i els altres. Veiem, doncs, alguns exemples de com els artistes il·lustren, ara des de la paraula, el propi enfocament sobre aquest aspecte.

Per començar, veiem com Eduardo Chillida ens prevé que qualsevol descoberta o coneixement que tingui valor, un l'ha de fer per ell mateix, és una tasca en solitari que

---

<sup>714</sup> DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., p. 15,16.

emergeix de cada persona i en la qual un sempre ha de cercar allò que no sap realitzar. L'artista posa en relleu que qualsevol descoberta que un no la faci per ell mateix, és una descoberta sense valor, atès que està realitzant quelcom que ja havia estat fet, i aquest, segons Chillida, mai pot ser el procedir de l'artista. A més a més, introdueix la importància de la interiorització de les experiències realitzades, que, d'una banda, acaben formant part d'un mateix i, d'altra banda, són el punt de partença i el punt de suport de futures experiències, accions, obres, interrogants. L'escultor basc ho expressa de la manera següent:

*“Todo lo que uno no descubra por sí mismo no le vale para nada, sino para hacer la obra que ya estaba hecha, la que habían hecho los que descubrieron aquello. Es algo que hay que hacer desde nosotros, desde el presente, que no tiene dimensión, pero que tiene lugar, y eso es uno de los grandes misterios. Desde ese punto, toda la visión tiene que ser hacia delante, no puede ser hacia atrás: hay que hacer lo que no se sabe hacer”<sup>715</sup>.*

I també:

*“ Lo que uno hace se queda ahí dentro y es una parte de ti mismo. Va creciendo. La obra se desarrolla de esa forma, interrogando a partir de puntos de apoyo que tienes, que conoces, lugares en los que has vivido y has estado. Todas las obras son en realidad interrogantes, preguntas”<sup>716</sup>.*

Des de la perspectiva de Rainer Maria Rilke, la semblança de l'expressió és clara. El poeta fa esment, en diverses ocasions, de la importància de tenir, reconèixer i fer créixer el que un mateix és, en el que un mateix va essent, tant per pròpia naturalesa, com per les complicitats que ha anat desenvolupant al llarg de la seva vida. Fa palesa la importància d'estar amatent al que et succeeix per bé que pugui semblar insignificant, atès que el que acabarà fent emergir l'obra, que emergirà des de la necessitat i no des de la programació, serà la capacitat que hom haurà tingut per dirigir-se dintre seu, per

---

<sup>715</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 176, 177.

<sup>716</sup> *Ibid.*, p. 16.

submergir-se en el seu interior. I en aquest sentit destaca la impossibilitat de forçar processos interiors, atès que hom pot tant sols cercar aquelles respostes que un és capaç d'assumir per les seves experiències i pel moment que viu. Al mateix temps, posa en relleu la importància que té per al poeta el fet d'identificar, de reconèixer i d'estimar aquests processos interiors. Alguns dels fragments que il·lustren aquestes idees encadenades són els que presento a continuació:

*“... la seva vida (la del poeta), fins i tot en l’hora més indiferent i insignificant, ha de convertir-se en un senyal i un testimoni d’aquest impuls”<sup>717</sup>.*

*“... i utilitzi, per expressar-se, les coses del seu entorn, les imatges dels seus somnis i els objectes de la seva memòria. Si la seva vida quotidiana li sembla pobra, no la blasmis; blasmi’s vostè mateix, digui’s que no és prou poeta per invocar-ne les riqueses; perquè per al creador no hi ha pobresa ni cap lloc pobre, indiferent. (...) I si d’aquest decantar-se cap endins, d’aquest submergir-se en el propi món en surten versos, llavors no se li acudirà preguntar a ningú si són versos bons”<sup>718</sup>.*

*“Una obra d’art és bona quan ha sorgit de la necessitat”<sup>719</sup>.*

*“El creador ha de ser un món per ell mateix i trobar-ho tot dintre seu i en la natura, a la qual s’ha unit”<sup>720</sup>.*

*“...qualsevol progrés ha de venir de molt endins i (la seva evolució) no pot ser forçada o accelerada per res. Tot és gestar i després engendrar. Deixar que qualsevol impressió i qualsevol embrió d’un sentiment es prefaci a l’interior, en la foscor, en l’indicible, l’inconscient, l’inassolible per a la pròpia raó, i esperar, amb profunda humilitat i paciència l’hora de l’infantament d’una nova claredat: això i prou és viure artísticament: en la comprensió com en la creació”<sup>721</sup>.*

---

<sup>717</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 41. El parèntesi és meu.

<sup>718</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>719</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>720</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>721</sup> *Ibid.*, p. 54. El parèntesi és meu.

*“No cerqui ara les respostes que no li poden ser donades, perquè no les podria viure”<sup>722</sup>.*

*“ Però estigui atent a allò que s'alça dintre seu, i posi-ho per damunt de tot el que percebi al seu voltant. La seva vivència interior és digna de tot el seu amor, és en ella que ha de treballar d'alguna manera...”<sup>723</sup>.*

Am aquesta selecció de textos il·lustratius, Rilke ens fa un dibuix nítid de la necessitat imperiosa de treballar la interioritat i tenir-ne cura, perquè aquesta és la “matèria primera” des de la qual un artista pot engendrar una obra d'art. De tota manera, el poeta posa en relleu el fet d'educar-se i formar-se més que no pas que aquestes accions hagin de venir de la mà d'algú altre que no sigui un mateix.

En la mateixa línia, trobem que Jaume Radigales coincideix amb el poeta alemany quan en la conversa ens diu que considera que *“L'obra és dins la pedra, la idea preexisteix i tant sols cal transformar-la en quelcom que esdevingui sensible”<sup>724</sup>*, en el sentit que l'artista ho té tot dintre seu, tant sols ha de cercar la manera adient d'expressar-ho i en el camp de la música es tracta d'aconseguir alterar la sensibilitat dels que t'envolten. Per al crític musical, la tasca de l'educador serà la d'estar amatent al sorgiment d'aquest fet sensible i, quan aquest es desvetlli, i només en aquest moment, és quan creu que és possible proposar una formació. En aquest sentit, considera que la formació té un moment determinat, no es pot forçar i ha d'esperar que la persona estigui en condicions i preparada per rebre-la. Si no, la formació serà en va.

També trobem com el poeta Joan Margarit es refereix a aquest autoconeixement i interioritat necessaris per a qualsevol poeta i artista, considerant que qui escriu bona poesia es coneix molt bé i coneix els propis itineraris interiors, els sap recórrer i circular-hi entrant-hi des de dins o des de fora. Posa èmfasi que qualsevol estímulo porta el pensament a un lloc interior concret i des d'allí comença els seus recorreguts fins que

---

<sup>722</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>723</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>724</sup> Extret de la conversa realitzada amb Jaume Radigales.



en algun lloc hi troba alguna cosa especial que li diu que allí comença el poema. Un dels fragments en què el poeta expressa aquesta idea és el següent:

*“ Si el poema ho és de veritat, du el lector directament a un lloc del seu propi interior i allí s’encén alguna cosa, com un far, i això vol dir que aquests llocs profunds i difícils d’un mateix s’assemblen molt als de les altres persones. Per això es pot escriure poesia. ”<sup>725</sup>.*

I també fent referència al *nosce te ipsum* socràtic, diu:

*“D’alguna manera, som al Nosce te ipsum socràtic, més complicat en el cas del poeta, perquè al “coneix-te a tu mateix” cal afegir: “i troba dins de tu mateix els recorreguts que duen al poema”. Per això són enemics de la poesia una certa ambició, la supèrbia, la irrealitat, un cert infantilisme ”<sup>726</sup>, qüestió que es pot fer extensible a totes les arts, i això inclou l’educació com a art i, sobretot, el tacte pedagògic. I aquest camí interior, diu Margarit que acaba sent una aproximació a la veritat:*

*“ ... el camí cap al coneixement interior passa per una aproximació a la lucidesa, a la veritat. Es tracta de fer front al desordre, al dolor, al mal, de manera que quedi il·luminat – com el pa de Dalí, (...) Aquest és l’objectiu, tant de qui escriu com de qui llegeix poesia: assolir la pròpia manera de fer front a la soledat ”<sup>727</sup>.*

Aquesta necessitat d’anar dins d’un mateix i d’interioritat està íntimament relacionada amb la necessitat de soledat de la qual parlen els artistes de diferents camps. Rilke és un d’aquests poetes que fa contínues referències a la soledat de l’artista que ha d’afrontar el moment artístic sense ningú, encara que pugui semblar rebre suports externs. El poeta es troba sol davant l’obra, l’escultor es troba sol davant la pedra, el ferro i l’acer; el músic es troba sol davant del pentagrama, l’artista es troba sol, i el mestre també es troba sol davant la situació educativa on la relació que s’estableixi resultarà cabdal. La soledat sembla, doncs, que forma part ineludible d’aquest “un mateix” del procés

---

<sup>725</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 38.

<sup>726</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>727</sup> *Ibid.*, p. 109.

d'interiorització de la persona, de la interioritat necessària, que, alhora, es troba necessitada d'una *cura personalis*.

Veiem com alguns dels artistes parlen de la seva relació amb la soledat davant de l'obra:

*"... amb les coses més fondestes i importants, estem inefablement sols perquè l'un pugui aconsellar o fins i tot ajudar l'altre han de passar moltes coses, moltes coses han de reeixir, tota una constel·lació d'esdeveniments ha de coincidir, perquè alguna vegada surti bé"*<sup>728</sup>.

*"Les obres d'art són d'una soledat infinita i no hi ha res que ajudi tan poc a abastar-les com la crítica. Només l'amor les pot copsar i sostenir i pot ser just amb elles"*<sup>729</sup>. Així, entenem que, segons el poeta, cal refiar-se de la pròpia intuïció i deixar que el creixement de la pròpia vida interior amb el temps el porti a conclusions.

També, *" i aprens a poc a poc a reconèixer les molt escasses coses en què perdura quelcom d'eternitat per poder estimar i quelcom de soledat en què poder prendre part en silenci"*<sup>730</sup>. Considerant, a la vegada, que a la vida s'hi arriba des de la soledat *"Ens trobem més a prop de la vida en els moments de tristesa i soledat que en els moments sorollosos i casuals"*<sup>731</sup>.

Per concloure que: *"La soledat no la podem triar o rebutjar. Estem sols"*<sup>732</sup>.

Traduït al camp educatiu, podríem subratllar la importància que té el fet de saber copsar el moment adequat d'una situació educativa en la qual cal donar una resposta immediata, tot i que potser la millor resposta possible sigui el silenci que acompanya.

---

<sup>728</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 47, 48.

<sup>729</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>730</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>731</sup> *Ibid.*, p. 94, 95.

<sup>732</sup> *Ibid.*, p. 96.

En aquests moments, que podem considerar com els més importants de la vida d'un mestre, el mestre, i al seu torn el formador de mestres, està sol, per bé que pugui compartir amb els seus companys les seves experiències amb els infants o joves i com experimenta el moment educatiu en les circumstàncies en què es troba.

Pel que fa a Margarit, considera que entre el poeta i el silenci hi ha una complicitat que resulta imprescindible de trobar-se. En la seva obra trobem referències molt importants relacionades amb el silenci, que el fa imprescindible per a la possibilitat i la formació del jove poeta. Diu així:

*“Hi ha activitats en les quals hi intervé un gran nombre de persones i d'altres que exigeixen silenci als assistents. Aquestes darreres també poden tenir lloc en soledat. És en aquesta soledat on la poesia adquireix la seva màxima intensitat i la que permet l'esforç d'aprofundir per poder interpretar un poema. (...) La poesia és la soledat mateixa. (...) Un poeta fa por per la veritat que busca i la soledat que porta. L'entorn tendirà o bé a negar que sigui, parlant seriosament, un poeta, o bé a marginar-lo. (...) ... qui no pugui travessar, (...) aquestes soledats, segurament no és un vertader poeta. (...) El poeta ha de reflexionar sobre el perquè de la soledat i d'on procedeix. (...) Ha de pensar en quines circumstàncies transcorrerà el seu aprenentatge de la poesia i com serà, alhora, l'aprenentatge de la soledat.”<sup>733</sup>.*

I és tant sols des d'aquesta necessària soledat que li serà possible al poeta, a l'escultor, al músic i, també al mestre, trobar la seva pròpia veu per interrogar-se i potser aportar algun matís de realitat. Podríem dir que, per aventurar-se a la *interioritat* des de la *llibertat* i la *transgressió*, la soledat es fa necessària per poder anar trobant aquest *estil singular* que diferenciarà un mestre d'un altre mestre per bé que tots dos donin respostes educatives on el tacte s'hi faci present.

*“Aquí, on estic envoltat d'una terra imponent damunt la qual bufen els vents que vénen del mar, aquí és on sento que cap persona enlloc no pot respondre-li a aquelles preguntes i aquells sentiments que tenen una vida pròpia en les seves profunditats;*

---

<sup>733</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 105 - 108.

*perquè fins i tot els millors s'equivoquen amb les paraules que han d'expressar allò més subtil i quasi indicible*"<sup>734</sup>.

Aspecte que també contempla Joan Margarit, quan expressa:

*"Cada poeta, si troba la seva pròpia veu, podrà aportar un matis diferent d'aquesta realitat. Aquests matisos i aquesta veu són els que sempre són nous*"<sup>735</sup>.

Ahora, Chillida considera la interrogació com el punt a partir del qual es pot anar desenvolupant aquesta descoberta. En aquest sentit diu:

*"La obra se desarrolla interrogando a partir de puntos de apoyo que tienes, que conoces, lugares en los que has vivido y has estado ... y también, en parte, respuestas, las que tú has podido dar*"<sup>736</sup>.

En això Rilke considera:

*"La més gran interferència és esperar les respostes que vinguin des de fora, esperant de fora les respostes que només el seu sentiment més íntim en l'hora més encalmada, pot arribar potser a respondre*"<sup>737</sup>.

I en aquest camí interior, cal que la persona estigui molt amatent, també des d'una *cura personalis*, a determinades mocions interiors com poden ser la ironia, l'amor vers o per, l'actitud de queixa, el destí o el dolor, entre d'altres.

---

<sup>734</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>735</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 73.

<sup>736</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., 2003, p. 16.

<sup>737</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 44.

Per a Rilke, convé no deixar-se dominar per la ironia en els moments poc creatius, i en els moments creatius, cal utilitzar la ironia com un mitjà més per copsar la vida. El fet de dirigir l'atenció cap a objectes grans i seriosos, fa petita i desvalguda la ironia, perquè en la fondària de les coses considera que la ironia no hi davalla i que sota la influència de les coses serioses, si la ironia és casual es desprendrà d'un mateix, però si la ironia és innata es reforçarà fins convertir-se en una eina amb la qual construir el propi art. El poeta també entén que estimar l'ínfim amb humilitat farà trobar el que és més unitari i conciliador; potser no a la ment, però sí a la consciència, a l'atenció i al coneixement més íntim, i que cal anar aprenent que el que anomenem destí surt de les persones i no ve de fora cap a dins. De la mateixa manera, en relació amb l'amor, considera que aquest no significa descloure's, lliurar-se, unir-se amb un altre; és una ocasió per madurar perquè s'esdevingui alguna cosa dintre, una exigència que es fa, alguna cosa que elegeix i crida<sup>738</sup>.

Margarit, en canvi, destaca que no hi ha res pitjor que la queixa per a la poesia, entenent que queixar-se és barrejar la gravetat de la vida, del sofriment, del seu pes dins nostre, amb qüestions banals de moralitat o justícia; i que això és un símptoma que no existeix la força necessària perquè el poema arribi a ser. Així doncs, resulta imprescindible buscar el que es necessita dir, tot i que moltes vegades es comenci per assenyalar el que no es voldria dir. Tanmateix, el poeta no pot deixar-se aclaparar pel passat, ha de ser agosarat a l'hora d'escriure el poema i humil abans i després d'escriure'l. Finalment considera que els bons poemes mostren sempre la importància que té l'experiència del dolor<sup>739</sup>.

Tot i que no pretenc fer un recorregut sobre els aspectes de la interioritat que resulten rellevants per als artistes que hem pres com a referència en aquesta part de l'estudi, m'ha semblat interessant fer un breu recull d'alguns dels elements que destaquen d'aquesta interioritat que alhora forma part de la seva formació en el formar-se.

---

<sup>738</sup> *Ibid.*, p. 60, 96, 83.

<sup>739</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 32, 36, 68, 69, 109

#### 4.4. NOTA QUARTA

##### “FA”: EL MISTERI D’UNA NOVETAT

Qualsevol naixement és el misteri d’una novetat, i la formació del tacte en els joves mestres és possibilitar que el naixement pugui esdevenir novetat i mantenir-se al marge de l’ordre establert. Un naixement que és en essència imprevisible i no programable, que demana sortir-se de l’ordre que estava establert perquè sempre és nou i no té ordre, i que prové del dubte i del risc en la resposta a la crida de l’altre. Una resposta que caldrà anar resolent sobre la marxa, des d’un lloc sempre diferent al que estava previst i que demana estar contínuament amatent a l’altre, demana l’escolta de l’altre i, per tant, la capacitat d’escolta d’un mateix envers l’altre que passa irremeiablement per una escolta interior. D’aquest fet ens n’ha donat algunes claus Eduardo Chillida<sup>740</sup>, de les quals n’hem fet esment anteriorment en parlar de la percepció sensible i de la sensibilitat perceptiva. El que nota el mestre, el formador de mestres i l’artista és, cada vegada més, que el que ha de fer és el que encara no ha fet: cal fer la novetat. És una contradicció aparent, perquè el món en general pensa el contrari. Per a l’escultor basc, la prova és que hi ha escoles d’art i ell creu que l’art no es pot ensenyar. Es pot ensenyar poquíssim, coses elementals que no tenen cap importància, però l’art en ell mateix no es pot ensenyar<sup>741</sup>.

Aquesta situació que presentem demana fer de la pregunta un *modus vivendi*; és a dir, viure més les preguntes que no pas les respostes i més encara quan es tracta de respostes que sabem d’entrada que no poden ser donades, pel fet que un – jo mateix, l’estudiant, el futur mestre,.. – no està en condicions de viure la resposta que podria ser donada. Aquesta és precisament una de les indicacions que dóna el poeta Rainer Maria Rilke al cadet i aspirant a poeta Kappus:

*“ ... intenti estimar les preguntes mateixes com cambres tancades (...). No cerqui ara les respostes que no li poden ser donades, perquè no les podria viure. I es tracta de viure-*

---

<sup>740</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 170.

<sup>741</sup> *Ibid.*, p. 176.

*ho tot. Visqui ara les preguntes. Potser llavors, de mica en mica i sense adonar-se'n, un dia llunyà viurà resposta endins*<sup>742</sup>.

Formar per acceptar i promoure el misteri de la novetat implica ajudar a perseguir coses que hom no entén intentant cercar respostes que tant sols vindran en el moment en el qual les puguem viure. En això Chillida n'és un mestre, per bé que ell no s'ho hagi reconegut mai. L'artista diu, en una part de la conversa amb Antonio Beristain que ja ha estat transcrita anteriorment: *“Yo persigo cosas que no entiendo, quiero saber lo que no sé. No creo en la enseñanza del arte, y la he rechazado siempre*<sup>743</sup>. L'escultor ens diu que no podia acceptar fer classes perquè no creu en l'ensenyament de l'art i que va estar donant classes a Harvard sense portar res preparat. Mai no li ha agradat preparar res, les coses se li van preparant soles, inclús en el treball. Va a l'estudi sense saber què va a fer, s'asseu, comença a llegir alguna cosa i, de sobte, sorgeix alguna cosa i, si pot, la segueix fins al final. Aquest moment, explica l'artista, forma part del seu moment de creació, un moment necessari perquè sorgeixi quelcom diferent, nou, singular, transgressor, lliure i que parteixi de la interioritat.

I també:

*“Yo trato de hacer lo que no sé hacer (...) Un artesano es el que hace bien la misma cosa siempre. Como en esto no puede ser nunca la misma cosa, cuando haces otra nueva tienes que jugártela y arriesgar. En este momento es cuando las cosas pueden salir bien, y creo en eso totalmente*<sup>744</sup>.

El mateix succeeix en la relació educativa que mai no pot ser la mateixa cosa i, quan en fas una altra te l'has de jugar, has d'arriscar i *“... només qui està disposat a tot, qui no descarta res, ni tant sols les coses més misterioses, viurà la relació amb un altre com una cosa viva i exhaurirà el seu propi ésser*<sup>745</sup>. En canvi, la por és limitadora de la relació amb l'altre i de la relació educativa. La por a l'imprevisible per als que no ens

---

<sup>742</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>743</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 136.

<sup>744</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>745</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 98.

sentim preparats dóna pas a les repeticions rutinàries en les relacions humanes i les fa com a inèrcia. La por davant el que és inexplicable empobreix l'existència dels individus i limita les relacions persona-persona *“com si les haguessin tret d'un riu de possibilitats infinites per dur-les a una riba erma on no passa res”*<sup>746</sup>.

Igual que el poema arrossega el lector cap el seu propi territori, el tacte amara la relació educativa vers el territori de l'altre, i en ell, ningú no sap com es produeix ni quina relació té això amb unes determinades ”mirades”, “paraules”, “silencis”, “tons”,... “moments”,... Margarit diu que també la poesia parla de l'imprevisible, de la novetat, perquè *“... el poema arrossega el lector cap al seu propi territori. Ningú no sap com es produeix ni quina relació té això amb unes sèries determinades de paraules i per què no passa amb unes altres. A aquest lloc s'hi arriba sempre sol, perquè és on trobem un reflex de la nostra pròpia veritat. A vegades una ombra de la veritat del món.”*<sup>747</sup>.

Tan és així que les coses que se situen en el misteri, com és el cas de l'art i del tacte pedagògic, no poden ser mai objecte d'anàlisi. I és per això que en ells la crítica hi té poques oportunitats, com en la poesia, perquè justament *“perquè el poema diu just allò que no es pot dir amb un llenguatge que no sigui, ell mateix, una altra obra d'art”*<sup>748</sup>.

D'aquesta manera, també l'aprenentatge del misteri per formar el tacte pedagògic no pot forçar processos, qualsevol progrés ha de venir de dins: *“Tot és gestar i després engendrar”*<sup>749</sup>. Viure artísticament l'educació i la formació demana paciència i temps per a l'aprenentatge. Cal deixar que qualsevol impressió i sentiment es vagi fent a l'interior d'un mateix, en l'interior, la foscor, l'indicible, l'inconscient i l'inassolible per la raó. Cal saber esperar sol, humil i pacient, l'infantament de la nova claredat: *“això i prou és viure artísticament: en la comprensió com en la creació”*<sup>750</sup>.

---

<sup>746</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>747</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 35, 36.

<sup>748</sup> *Ibid.*, p. 29, 30.

<sup>749</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 54.

<sup>750</sup> *Ibid.*, p. 54.



*“Aquí no val a mesurar el temps, un any no compta, i deu anys no són res; ser artista vol dir: no calcular i comptar; madurar com l’arbre, que no força la seva saba i aguanta confiat les tempestes de primavera, sense la por que després pugui no venir l’estiu. L’estiu ve. Però només ve per als qui són pacients i es comporten com si tinguessin davant seu l’eternitat, tan despreocupadament silenciosa i extensa. Jo ho aprenc cada dia, ho aprenc amb patiments als quals escric agraït: la paciència ho és tot”<sup>751</sup>.*

Aquest misteri al qual em refereixo porta implícita la inseguretats, “i tanmateix és molt més humana aquella inseguretats plena de perills ...”<sup>752</sup>. Aquesta inseguretats, antítesi de la certesa, i que en els nostres dies resta al marge del que tradicionalment s’ha vingut a anomenar “científic”, és alhora indicativa del ser del poeta, de l’artista, del *phrónemos*, de l’acció amb tacte. Aquesta inseguretats és la “zona d’ombres” des d’on fóra possible formar el tacte pedagògic.

#### **4.5. NOTA CINQUENA**

##### **“SOL”: L’HORITZÓ, MÓN DEL *PHRÓNEMOS***

L’horitzó és l’espai de projecció el tacte pedagògic. Chillida ens explica de manera original la seva idea i vivència d’horitzó afirmant que sempre ha cregut que l’horitzó és inassolible, necessari i inexistent. En la conversa que manté amb el cineasta i escriptor Gonzalo Suárez, explica el següent:

*“Pues sí, bastante joven ya era un maniático. Veía desde casa unas rocas, donde está hoy el Peine del Viento, y me quedaba admirado al ver las olas rompiendo allí. No iba a clase, me iba allí a las rocas, me subía en un agujero que había entre ellas, y que está allí todavía, y a veces no podía bajar porque la marea estaba alta, de modo que llegaba tarde, tardísimo a casa, y tenía problemas. Pero todo era para preguntarme cosas sobre aquél lugar y lo que se veía. ¿Qué es lo que habría detrás del horizonte? Esa ha*

---

<sup>751</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>752</sup> *Ibid.*, p. 99.

*sido una cuestión de siempre. He llegado a creer que el horizonte es algo inalcanzable, necesario e inexistente, ya de mayor. A lo largo de toda la vida, mi propio trabajo ha ido aclarando algunas cosas en relación con esto.*

*¿Por qué es inalcanzable? Porque tú nunca puedes llegar a la idea que tu creías que podría ser el horizonte cuando no sabías que el horizonte es la distancia entre tu punto de vista y el lugar en el cual la tierra tiene una curvatura necesaria para que tú no puedas ver más allá. Pero que si tú avanzas, él avanza también*”<sup>753</sup>.

En l'acció amb tacte tampoc no arribem a la idea que creiem pot ser l'horitzó. En aquest sentit, podríem dir que en la incertesa està el coneixement del tacte, igual que per a l'escultor basc el futur es troba tant sols en el que és incert. Perquè si saps, actues amb el que fas amb gran seguretat. Perquè ho saps, perquè t'ho dóna la teva experiència, l'aprenentatge, li treu el misteri de l'incert. Però quan no saps, crees desequilibris, tensions internes del que es va inventant, que qui les percep es magnetitza. Es reflecteix en l'amenaça de fracàs que sempre has albirat patint la inquietud de no trobar una conclusió. En l'obra de Chillida, malgrat les formes absolutament sòlides i que semblen definides i fermes, hi ha una enorme incertesa. En l'incert està el futur. Chillida creu que està molt a prop del que encara no s'ha preguntat<sup>754</sup>.

Arribats a aquest terreny, m'atreveixo a afirmar que el punt òptim per a la formació és el límit. El límit és el punt on una cosa es converteix en una altra, on dues coses es toquen però romanen diferents. Tornant a les reflexions que obre Eduardo Chillida i que sovint fan confluïr educació i art, l'artista – fascinat incondicional de la natura - considera que el mar defineix d'una manera molt especial l'horitzó. L'horitzó és arreu, però el mar el defineix d'una manera molt especial, fins i tot amb mala mar està definit, perquè és l'aigua qui el defineix. Podríem considerar la possibilitat que l'horitzó fos inexistent, inassolible, perquè mai no hi pots arribar, se separa de tu cada cop. L'horitzó és inassolible perquè mai pots arribar a la idea que tu creies que podia ser l'horitzó, quan no sabies que l'horitzó és una distància entre el teu punt de mira i el lloc en el qual la terra té la curvatura necessària perquè tu no puguis veure més enllà. Però si tu avances, ell també avança. El punt òptim de l'educació el podríem contemplar des

---

<sup>753</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 148, 149.

<sup>754</sup> *Ibid.*, p. 154.

d'aquest límit. Siguis on siguis, tens l'horitzó embolcallant la zona on tu ets el centre, tu, testimoni, qui mira, i tots aquests centres s'ajunten, es tallen els uns amb els altres. El present és en part un límit, i també ho és el testimoni. Però també podríem considerar que les limitacions assumides són les que ens donen facultats.

La reflexió sobre l'experiència viscuda per Kapuscinski ens obre interrogants per a la formació. *“Temo a un mundo sin valores, sin sensibilidad, sin reflexión. Un mundo en que todo es posible. Porque entonces lo que se convierte en lo más posible es el mal”* El camí de l'educació, o passa pels valors, la sensibilitat i la reflexió del quotidià i l'habitual, o bé no passarà deixant que la col·lecció d'estereotips i les emocions ens impedeixin arribar als altres. La necessitat de testimonis de transmissió cultural amb la responsabilitat d'ajudar a resignificar el món per donar-li noves respostes i noves preguntes ens obre noves qüestions relatives a la formació d'aquells que tindran l'explícita responsabilitat d'educar els infants i joves, ens obre noves qüestions relatives a la formació dels mestres. Si creiem que no podem deixar aquest horitzó en mans de la casualitat, potser la formació hi hauria de tenir alguna cosa a dir.

#### **4.6. NOTA SISENA**

##### **“LA”: L'AMBIENT DE LA RELACIÓ EDUCATIVA**

El *la*<sup>755</sup> és la sisena nota de l'escala musical. Actualment, i concretament el *la* 440Hz és el so que produeix una vibració de 440 Hz i serveix com a estàndard de referència per afinar l'alçada musical. Ha servit, doncs, com a freqüència de so de referència per a l'afinació de tots els instruments musicals d'una orquestra, afinant amb el *la* que genera l'oboïsta. No podem dir que sigui la nota musical més important, atès que totes les notes tenen la mateixa importància en una melodia, però sí la que dóna la referència per a totes les altres, tant en relació als instruments com en relació als músics de l'orquestra. Així, en el moment d'iniciar una simfonia o qualsevol altra peça musical, el director

---

<sup>755</sup> Sembla ser que el terme *la* per a designar la sisena nota de l'escala musical ve de la primera síl·laba del llatí *labii* – llavis – que Guido d'Arezzo (s. XI, Itàlia), monjo i pare de la notació musical, extreu del sisè vers d'un himne dedicat a Sant Joan i atribuït a Paulo Diàcono. L'himne diu així: *Ut queant laxis/ Resonare libris/ Mira gestorum/ Famuli tuorum/ Solve polluti/ Labii reatum/ Sancte Ioannes*; que vindria a dir: “Perquè puguin cantar els miracles els servents teus a plè pulmó, Sant Joan dissol els pecats dels llavis impurs”. Més endavant, “*ut*” quedarà substituït per *do* atès la dificultat fonètica que implica “*ut*”.

d'orquestra mana tocar el *la* de l'oboè per a referència de tots els altres i serà amb aquest *la* que es “redefiniran” tota la resta de notes musicals de l'escala. Podríem dir que sense aquest *la* de 440 Hz inicial, les altres notes podrien resultar “perdudes”, “designificades”, “desubicades”.

En aquest paral·lelisme amb les notes d'una escala musical, he volgut identificar aquest *la* amb l'*ambient* que s'estableix en la relació educativa amb tacte, tot entenent que, no essent aquesta la nota més important atès que totes resulten imprescindibles en el tacte educatiu, resulta ser una nota, la de l'ambient, que fixa l'alçada de la relació amb tacte i esdevé la referència per a l'*afinació* de totes les altres. Aquí l'ambient és el *so* que produeix la vibració de la *praxis educativa* i que serveix per afinar el *tacte educatiu*.

La relació entre jo i els altres és un dels aspectes fonamentals de l'estructura del viure en l'ésser humà. La relació interpersonal es connecta en un espai on es produeix un ambient, una atmosfera que hi està associada. En l'ésser humà, l'experiència viscuda de l'espai és una qüestió molt diferent a l'espai físic entès objectivament com a lloc on estem situats com a cossos físics. L'experiència viscuda de l'espai en l'horitzó de significats de cadascú de nosaltres emergeix quan el travessem de forma corporeïtzada – no corpòria -. Aquest ambient, aquesta atmosfera, té, doncs, a veure amb el context, amb la situació i amb tot el conjunt de maneres de *ser* i de *fer* de les persones que formen part de la situació. L'espai educatiu és sempre un espai humà. I això afecta no solament al mobiliari, la il·luminació, l'estètica del paisatge, l'acústica o les olors, ans a tots els aspectes socials i ètics referents a la relació amb els altres.

El fet educatiu pressuposa uns determinats estadis afectius entre l'adult i l'infant com l'honestedat, la imparcialitat, l'habilitat de distingir entre la pròpia vida i la vida de l'altre, i l'autocontrol; aquests són exemples d'actituds, virtuts i maneres de ser que en la relació educativa resulten fonamentals a l'hora d'orientar l'acció. D'altra banda, les condicions i característiques del desenvolupament de l'infant i del jove, com poden ser la seva confiança en els mestres i professors, el seu sentit de la responsabilitat, o bé la seva estima i respecte pels altres, també resulten importants a l'hora d'afrontar la relació educativa. En aquest sentit, per tal que s'esdevingui un ambient adequat al tacte, cal que l'actitud afectiva del mestre es correspongui amb la disposició emocional de l'infant. D'aquesta manera, el concepte d'*ambient educatiu* implica l'amalgama d'una harmonia

o disharmonia entre l'infant i l'educador, que s'ha anat formant entre ells en una situació educativa. El clima d'una situació educativa, “experienciada” des de la confiança, des de la seguretat, des del respecte, des de l'estima, des de la preocupació vers l'altre, des de l'amabilitat, no es deriva de cadascuna de les parts de la relació d'interacció com si es tractés d'un estat mental, ans es constitueix en l'encontre d'*ambdós* éssers humans, en l'*aquí* i l'*ara*<sup>756</sup>.

De tota manera, tot i que la trobada depèn al mateix temps i en la mateixa mesura del mestre i de l'infant o jove, és l'educador qui ha d'assumir la primera responsabilitat pel que fa a la construcció d'aquest clima que ha de possibilitar el donar pas al *tacte educatiu*. I aquest clima es pot donar entre l'educador i l'infant, entre l'educador i el grup d'infants i entre els infants entre ells.

El *clima educatiu*, també anomenat *atmosfera educativa* o *ambient educatiu*, es constitueix per la manera com corporeïtzem<sup>757</sup> les significacions a través de la nostra expressió i com disposem de l'espai i dels elements que hi estan inclosos i que en formen part. Van Manen explica que “*Los profesores crean un clima especial no sólo por lo que dicen sino por la forma en que se presentan a los alumnos. Provocan un cierto clima por la forma en que trabajan con las dimensiones espaciales y temporales de su aula*”<sup>758</sup>. I aquest clima no es crea tant sols mitjançant la distribució del mobiliari o dels altres elements de l'aula, per bé que aquests puguin ajudar o dificultar a crear un determinat ambient. En l'apartat de l'obra que porta per títol *El tacto trabaja con el ambiente*, Van Manen inicia l'explicació amb la narració d'una anècdota d'una mestra que llegeix una història a l'aula davant de tots els infants aconseguint un clima amb sentit de comunitat i un ambient compartit de sentiments i sensacions, a partir de la lectura i la vivència de la lectura per part de la professora.

---

<sup>756</sup> BOLLNOW, O. F., “The Pedagogical atmosphere”. *Phenomenology + Pedagogy*, 1:7, 5 – 11, 1989; BOLLNOW, O. F., *Die Pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, 1964. Citats a JUUSO, H.; LAINE, T., “Tact and atmosphere in the pedagogical relationship”, *Analytic Teaching*, vol 25, nº 1, p. 1 – 17, 2007.

<sup>757</sup> El “cos viscut” o la “corporeïtat” es refereix al fet fenomenològic que sempre estem d'una forma corpòria dins del món. Quan coneixem una persona en el seu entorn, abans de res la coneixem a través del seu cos. En la nostra presència física desvetllem quelcom sobre nosaltres mateixos, però alhora amaguem alguna cosa, no necessàriament de manera conscient o deliberada, ans més aviat sense que ens n'adonem. Veure VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, ed. cit., p. 121.

<sup>758</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 190.

Una aproximació a l'ambient de la relació educativa s'ha referit de diverses maneres en la literatura educativa, adreçant-se sobretot al conjunt de característiques psicosocials d'una escola que venen determinades per factors i elements estructurals, personals i funcionals de la institució que, integrats dins del procés dinàmic confereixen al centre un estil peculiar que resulta alhora condicionant de diversos processos educatius. Des del punt de mira ecològic també ha estat descrit com la relació que s'estableix entre l'entorn físic i material del centre i les persones o grups que l'integren, tot considerant les relacions i interaccions socials que s'hi estableixen i desenvolupen.

De tota manera, són les persones les que són responsables d'atorgar significat particular a aquestes característiques psicosocials que constitueixen el context en el qual es desenvolupen les relacions interpersonals. Es per aquest motiu que el clima social d'una institució es mesura en funció de la percepció que en tenen les persones implicades en la relació.<sup>759</sup>

El concepte d'*ambient*, de *clima* o d'*atmosfera*, és un concepte *globalitzador* que afecta totes les institucions; pel cas que ens ocupa, també a la institució educativa i, al seu torn, a les institucions que tenen la responsabilitat en la formació, és *multidimensional* perquè afecta aspectes estructurals i funcionals de les organitzacions, les característiques del *component humà* constitueixen variables d'especial rellevància, té caràcter relativament *permanent* en el temps, influeix en l'assoliment de diversos *objectius* tant acadèmics com *personals*, i, finalment, la *percepció de cada singular* constitueix un indicador fonamental per a l'aproximació a l'estudi del clima.

El clima pot abastar un macro nivell institucional, un "macroespai", o bé fer referència a un "microespai" d'aula, o bé en la relació del "nanoespai" del "tu – jo", l'espai atent a la demanda, el de "*la pieza me pide alguna cosa y la hago*"<sup>760</sup>, que és el cas que ens ocupa en aquesta recerca; no del "jo – tu".

---

<sup>759</sup> GAIRÍN, J., *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*, Madrid, La Muralla, 1999.

<sup>760</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 170.

Diferents autors fins i tot han proposat classificacions amb ànim de tipificar diferents tipus de clima, que sovint situen entre dos pols: un d'obert, participatiu, coherent, ideal; i l'altre tancat, autoritari, controlat, incoherent, on imperen les relacions de poder, de dominació i de control, perquè no s'estimulen processos interpersonals ni la participació lliure i democràtica, amb la qual cosa es produeixen comportaments individuals i socials hostils que incideixen de manera negativa en el desenvolupament personal.

Hi ha hagut molts estudis i enfocaments avaluatius sobre el clima escolar. Per exemple, L. Villar presenta diversos factors que condicionen el clima: medi ambient, comportaments i actituds personals, aspectes organitzatius i de funcionament i la dinàmica interna de l'aula<sup>761</sup>. Al seu torn, Bernstein, per exemple, proposa quatre contextos de clima: interpersonal, regulatiu, institucional, creatiu<sup>762</sup>. Tanmateix, el “nanspai” que a nosaltres ens ocupa no és pas aquest, ans el d'un espai i un temps que poden ser viscuts fora d'aquest espai i d'aquest temps, i que fa que l'altre *sigui i se senti* acollit en la seva realitat projectiva de present-passat-futur per un adult, que en el nostre cas és educador o formador, que en té “*cura*” - *Sorge* - amb “*tacte*” - *Takt* -<sup>763</sup>.

L'ambient del tacte és un ambient constituït des del joc, el símbol i la festa<sup>764</sup>, en el qual, segons Casablancas, tot referint-se a Steiner, diu que: “...*la mateixa inconcreció és la màxima grandesa*”<sup>765</sup>. L'ambient educatiu no és, doncs, objectivable i, per tant, no és avaluable des d'uns estàndards pel mateix fet de la inconcreció, indefinició i variabilitat multidimensional de cada *singular* que hi està implicat. No podem, doncs, acabar definint quin és l'ambient més propici i més adequat per a cada situació en cada relació

---

<sup>761</sup> VILLA, A.; VILLAR, L., *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Bilbao, Servicio Cantral de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.

<sup>762</sup> *Ibid.*

<sup>763</sup> Veure el quadre introduït a la primera part d'aquesta recerca que porta per títol: *Correspondència dels modes de desvetllament amb les formes de coneixement, el tipus de saber i les formes de comportament de l'ésser humà*, que incorpora la “*cura*” i el “*tacte*” com a saber pàctico-moral, i realitzat a partir de les aportacions de ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulació temàtica y metodològica de su obra temprana*, ed. cit.

<sup>764</sup> En referència al marc del fet artístic que explica Gadamer en el que inclou aquests tres elements: joc, símbol i festa, com a constitutius d'aquest fet artístic.

<sup>765</sup> Extret de la conversa realitzada amb Benet Casablancas a l'Escola Superior de Música del Liceu de Barcelona el 25 de novembre de 2010.

educativa, atès que estem parlant del *singular*; i sobre el singular no hi ha ni hi pot haver teoria.

L'ambient del tacte és, però, un ambient que, reinterpretant Eduardo Chillida “... *pone al hombre en relación con la medida de*”<sup>766</sup>, resignificant la importància que té per a l'artista el fet de saber trobar un lloc per després crear un espai en el qual la “*medida de*” vingui donada per l'*altre*. De la mateixa manera, l'ambient on es dona el tacte és un ambient que es constitueix des d'un espai que ha estat *creat* en relació amb el lloc trobat. I aquest ambient resta afectat per l'espiritualitat<sup>767</sup> del mestre que, per a l'escultor basc, ha de formar part del *ser* de l'artista: “*No puede haber un gran artista si no es espiritual, aunque utilice de maneras distintas el término espiritual. La espiritualidad es, pues, un sinónimo de calidad del arte*”<sup>768</sup>. Al mateix temps, Chillida admet que ha tingut grans influències de la mística, afirmant que ha tingut mística tota la vida ajudat per lectures de San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús, el mestre Eckhart i Henry Suso entre d'altres<sup>769</sup>. De la mateixa manera, Joan Margarit descriu un tipus d'espai per al poeta que ell defineix com a una mena de místic que és capaç d'explicar el que ha vist. Les paraules, diu el poeta, li serveixen per defensar-se davant del terror de món i la poesia per entrar darrere la barrera protectora del mateix llenguatge, aquell lloc on els místics diuen que han estat però que no poden explicar-nos què hi han vist. Aquest ambient del poeta és, en certa manera, un ambient de misteri on se situa la poesia; i és per això que en un poema, l'anàlisi o la crítica tenen poques oportunitats, de la mateixa manera que tenen poques oportunitats en l'*ambient*, “*perquè el poema diu just allò que no es pot dir amb un llenguatge que no sigui, ell mateix, una altra obra d'art*”<sup>770</sup>; i aquest, en educació, és el llenguatge del *tacte educatiu*. L'ambient del tacte educatiu està inscrit en un “nanoespai tu-jo” per on circula l'esperit,

---

<sup>766</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 26.

<sup>767</sup> No em refereixo a una espiritualitat de l'àmbit de la religió ni de les creences, ans a una obertura al que transcendeix al món i als éssers humans.

<sup>768</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 51.

<sup>769</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>770</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 29, 30.



tot advertint que “no sé qué es el espíritu, pero es más rápido que ninguna otra cosa”<sup>771</sup>.

Tanmateix, l’ambient de què parlem demana una certa qualitat del temps viscut, del temps experienciat, de la *temporalitat*<sup>772</sup>, com a condició de temps per a l’ambient, un temps “rilkeà” de “calma, soledat i una hora que no em sigui massa estranya”<sup>773</sup>; un temps lent perquè “los tiempos lentos siempre son mejores”<sup>774</sup>, i perquè tot el que resulta important a la vida requereix temps. Un temps que, en l’educador, se li ha de presentar com a temps necessari per educar i per formar. Aquell educador que no “té temps” i que no és capaç de viure el temps, que no ha pogut *apropiar-se* del temps i d’*interioritzar-lo*, probablement no hagi sentit encara la necessitat d’aquest temps que demana el tacte educatiu; de la mateixa manera que “el lector o la lectora que no té temps de llegir, que no troba el moment, senzillament és que és lluny de la necessitat, d’aquesta necessitat que és la mateixa per llegir que per escriure un poema”<sup>775</sup>.

El mestre és, en definitiva, com l’artista, un dialogador – millor dit, un conversador – amb l’ambient educatiu i amb l’infant o jove amb qui comparteix la relació educativa de manera recíproca; de la mateixa manera que l’escultor és un dialogador amb l’espai i amb la matèria que està treballant en la realització de l’obra que es va desenvolupant, que, en el cas de l’escultor, “lo que en un inicio está muerto, cobra vida gracias a la capacidad del artista”<sup>776</sup>. I és en aquesta conversa que l’artista ha d’estar, segons l’escultor, molt atent a la demanda de la “peça”, per veure el que “la peça” li demana i realitzar una acció atenent-se a això. Aquest “altre-escultòric” també preval sobre el que jo penso o crec. En aquest sentit, sembla que l’escultor estigui atent a la “cria” de la peça. L’ambient del tacte és un ambient de *relacionalitat*, un ambient de “l’altre viscut”

---

<sup>771</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 132.

<sup>772</sup> La temporalitat representa el temps subjectiu en oposició al temps de rellotge o al temps objectiu. El temps viscut – *kairós*- no té res a veure amb el temps del rellotge – *kronós* -. El temps viscut és la nostra forma particular d’estar en el món.

<sup>773</sup> RILKE, R. M., *Op. Cit.*, p. 69.

<sup>774</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 182-183.

<sup>775</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 32.

<sup>776</sup> CHILLIDA, E., *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, ed. cit., p. 53.

com a relació viscuda que mantenim amb l'altre en aquest "nanoespai" que compartim amb ell. Quan coneixem l'altre, ens apropem a ell d'una manera corporal o bé figurativa: a través d'algun gest, d'alguna mena de contacte que a l'altre li resulti proper tot mantenint la distància necessària de respecte per com viu l'altre la seva intimitat i el seu espai propi, o bé a través d'alguna font indirecta, ja sigui per comentaris d'altres, o per escrits, imatges, etc. El que sembla és que, tant sols quan coneixem l'altre, és quan podem desenvolupar un diàleg que ens permeti transcendir el propi jo. De tota manera, sovint hem cercat en aquesta experiència de l'altre el que ens és comú, pensant que és el que més ens apropa a l'altre i distanciant-nos, en el diàleg, del que és diferent, estrany, amenaçador, desconegut. Però l'ambient del tacte no cerca el *diàleg* amb l'altre, ans la *conversa*. I en la conversa perd importància la diferència, perquè el que uneix no és una finalitat o un acord concret, sinó tant sols un desig d'acompanyar l'altre perquè vagi essent ell mateix.

#### **4.7. NOTA SETENA**

##### **"SI": UNA CONVERSA DES DEL MARGE**

De la mateixa manera que "... *en poesia (com en tot el que és important en la vida) el fons i la forma estan indissolublement units, i cada posició nova que s'adopti, cada nou punt de vista, afecta tant l'un com l'altra, i significa començar a mirar de bell nou*"<sup>777</sup>; pel que fa a la formació del tacte educatiu, entenem que el fons i la forma han de formar part d'una mateixa cosa, d'un sol cos, d'una mateixa realitat.

Tal i com ja hem advertit a la presentació d'aquesta quarta i darrera part de l'estudi, fins ara, havíem emprat els termes *diàleg* i *conversa* com a sinònims i de manera indistinta s'havien anat utilitzant al llarg de tot el text. En aquesta darrera part de la recerca i encara més pel que fa a la nota de la qual estem parlant, em sembla necessari i del tot oportú que es recordin algunes de les diferències entre els termes *diàleg* i *conversa* que, al meu entendre, són importants per a comprendre la perspectiva des de la que situo aquesta part de l'estudi. D'aquesta manera, he optat per emprar el terme *conversa* en

---

<sup>777</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 36.

comptes de *diàleg* amb la intenció de reforçar la característica d'atenir-nos més als *fets* que no pas a les paraules, també pel fet de subratllar l'*acompanyar*, més que no pas l'orientar o dirigir, i també per la idea de *no cercar un acord final* que vingui predeterminat i "ideat" des de l'inici com a objectiu o fita a la qual arribar, també amb la idea que la conversa no té mai un final, sempre està en *contínua evolució* sense dependre dels acords als quals arribem.

En relació a la conversa, al diàleg i al seu marc de relacions, Eduardo Chillida ens remet, d'una manera molt original, a la idea de relació conversacional entre l'obra i l'espai, tot considerant que l'angle recte és un intolerant. Apropant l'extraordinari artista basc al terreny educatiu i reinterpretant el seu pensament, coincideixo amb Chillida, entre moltes d'altres coses, que l'angle recte tant sols parla bé amb els altres angles rectes. En canvi, els altres angles propers a l'angle recte són molt més tolerants, i tot el diàleg que es pot generar entre ells és molt més vàlid, més ric. Això té a veure amb el descobriment de l'angle recte fet pels grecs. El van anomenar *gnomon*, i és l'angle que forma l'home viu que està dempeus amb la seva ombra. D'aquí en va sortir una simplificació única que alhora és l'estabilitat màxima, per suposat. Però tota la resta d'angles propers, tant cap a un costat com cap a l'altre, tenen possibilitats de tenir una conversa espacial molt més rica. És la riquesa de la relació mútua, de la interrelació. Aquesta relació, aquesta conversa, és d'alguna manera l'essència de l'home que es vol educador i probablement l'epicentre compartit de la seva acció educativa. I convindria tenir present que llegir no és parlar; es tracta, segons Gadamer, de dues coses ben diferents. "*Quan un parla, li parla a algú; quan un llegeix, el paper està entre els dos*"<sup>778</sup>. Aquest tipus de conversa, en aquest cas com en el diàleg, necessita de la presència personal i de la trobada amb l'altre.

Seguint amb aquesta distinció que fa l'escultor basc entre l'angle recte i els angles que li són propers, podríem establir una sèrie de paral·lelismes entre les característiques que esmenta Chillida de l'un i de l'altre encarant-los amb la idea de *conversa* i de *diàleg*. Així, podríem dir que el *diàleg* és com l'angle recte, perquè tant sols es manté amb aquells que li són iguals o bé que estan en la perspectiva de ser-li iguals. Així podem parlar d'un diàleg "pobre" o "poc vàlid". D'altra banda, en ser una simplificació, manté

---

<sup>778</sup> GADAMER, H. -G., *La educación es educarse*, ed. cit., p. 11.

una estabilitat tot i que genera la pobresa pròpia de la unicitat i de la relació amb els que són iguals, o estan, o poden estar, en vies de ser-ho. En canvi, la *conversa* és com els angles propers a l'angle recte. La conversa, com aquests angles, és tolerant, pot generar un intercanvi “ric” i “més vàlid”; la conversa mai no pot ser pobre perquè no té pretensions de “veritat”. La conversa, en ser de naturalesa complexa i diversa, és inestable i és precisament aquesta inestabilitat la que la fa possible i la que genera una gran riquesa des de la relació mútua i des de la interrelació.

A més a més, en els darrers temps, podem constatar també en el terreny educatiu una creixent afiliació a allò que culturalment hem anat assimilant en relació al número u, sovint assignant-li el valor en funció del que representa la seva posició i el seu lloc en relació als altres nombres i sense considerar altres elements que li estan implícits. En una societat tecnificada i tan preocupada per la producció, situar-se en l'u és el desig i horitzó de qualsevol empresa o persona que vulgui un futur prometedor. I si no es pot arribar a l'u, com a mínim cal aspirar-hi per entrar en confluència amb l'acció competitiva de mercat. El número tres, però, és un número molt especial, perquè és el més econòmic dels números que existeixen. Tots els altres són limitats. El número u està sol. El nombre dos és com un rebot. El nombre *tres*, en canvi, és un nombre adult, el més curt, el més breu dels nombres adults; com el que es dona entre els “conversants”, dos com a mínim, i el “fenomen de la conversa”. Pot pretendre moltes més coses que els altres, a través d'ell. Amb el tres es pot anar molt més lluny que amb cap altre.

El mestre ha d'estar disposat a acceptar els esdeveniments educatius en els angles propers al recte, on regna la inestabilitat, on la complexitat múltiple margina la simplificació única, on la tensió és manllevada per la flexibilitat, on regna la incertesa enfront de les suposades seguretats. El mestre que se situï educativament en l'angle recte, tant sols podrà parlar bé i dialogar amb aquells que també estiguin situats justament en el mateix angle, ja siguin educadors, infants, joves, estudiants,... El mestre que en l'espai educatiu se situï en l'angle recte, es veurà engolit per la mateixa ombra que el va formar. En canvi, el mestre o l'educador o el formador que se situï en els marges de l'angle recte, estarà en disposició de *conversar*, de poder compartir amb l'altre amb molta més riquesa, sense límits; ara bé, més inestable, menys segur.

Tal i com afirma Van Manen en una part de l'obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, una conversa no és tant sols una relació personal entre dues o més persones que hi prenen part. De fet, una conversa es pot iniciar com una xerrada, que és com, normalment, neixen les converses; però més endavant, quan van emergint temes d'interès mutu i els participants se senten animats per allò al qual es van orientant, és quan neix una nova dimensió de la conversa, que ell anomena “*conversación auténtica*”<sup>779</sup>. Així, una conversa té una estructura situada en el *tres*, atès que entre els participants hi ha una relació conversacional amb la noció o el fenomen que manté intacta la relació personal de la conversa<sup>780</sup>.

La conversa entre el mestre i l'alumne, entre el formador de mestres i els futurs mestres, tant sols és possible quan un està disposat a posar en qüestió els propis parers, els propis punts de mira en funció dels de l'altre; o bé quan un està plenament convençut que l'altre – en el nostre cas el futur mestre – pot tenir raó i que un mateix pot no tenir raó. I aquesta conversa, que en la formació del *tacte educatiu* no pot fer més que partir de la premissa de l'obertura al que diuen els altres, a les veus de la tradició i de la història, a les veus del context, a la paraula encertada i la paraula amagada, és una conversa des del marge, des de la zona d'ombres, des del lloc on l'onada deixa de ser-ho per esdevenir una altra cosa en la possibilitat de quelcom nou que, sense negar el lloc que puguin tenir els programes, situï l'aprendre a aturar-nos davant l'altre i el deixar que l'altre ens parli, en l'exigència més elevada de la formació dels mestres per tal que l'acció educativa que hauran d'emprendre en el futur es vegi significada i testimoniada pel tacte educatiu.

Així, l'únic possible aprenentatge del mestre, a banda de les qüestions tècniques, passa per la formació com a procés de *transformació personal*. I en aquest terreny l'expert no hi té lloc. No existeix, ni pot existir, un “expert en tacte”, no pot existir un “expert en relacions *pràxiques* educatives”, com no existeix un “expert en resposta a la crida de l'altre”: perquè l'expert depèn d'*ell mateix*, però l'home de tacte depèn de l'*altre*.

---

<sup>779</sup> No incorpore el terme “*conversación auténtica*” en el text, amb la idea de donar valor a la conversa en ella mateixa, evitant categoritzar en “autèntic” i “no autèntic”, cosa que podria portar a desvalorar o infravalorar els altres tipus de conversa, podent arribar a considerar-les com a “converses falses”.

<sup>780</sup> Van Manen realitza una breu però alhora interessant explicació sobre l'orientació fenomenològica com un tipus de relació conversacional. Veure l'apartat titulat “Interpretación a través de la conversación” a VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, ed. cit., p. 116 – 118.

L'*artista* de Chillida, de la mateixa manera que el *mestre* i que el *mestre de mestres* que "ideem" en aquest estudi, també és un *conversador* amb l'espai i la matèria que en el nostre cas no és altre que l'esser humà, infant, jove o adult com a *singular* en continu procés de formació que *es va transformant* des de la "vida viscuda" que se li va esdevenint, possibilitant, i que també ell mateix va projectant acompanyat i acompanyant, en el millor dels casos, d'altres éssers humans, *phrónemos* en contínua "auto-trans-formació", que hauran estat *testimonis* de vida educativa i educadora per a aquests. Perquè el tacte, com "*un poema és la part visible d'un iceberg que deu el seu equilibri a la seva part més profunda i oculta, formada per substàncies artístiques anteriors, a vegades pròximes, a vegades molt antigues.*"<sup>781</sup>; i perquè els llocs on realment es fa important la *formació del tacte educatiu en els mestres* és en els marges, en els límits, fora, quan les coses deixen de ser: per això el *tacte educatiu* no es pot ensenyar, tant sols es pot aprendre. La pedagogia del tacte no és, doncs, possible per a una *praxis* del tacte educatiu.

---

<sup>781</sup> MARGARIT, J., *Op. Cit.*, p. 73.

## 5.- EPÍLEG DE LA QUARTA PART

---

En aquesta quarta part de la investigació he provocat un *diàleg coral* entre les bases del tacte pedagògic i alguns referents del món de l'art en els camps de la música, la poesia i l'escultura, a tall del que es podria anomenar un *treball de camp*, amb la intenció d'anar trobant punts de comprensió per a una possible formació del *tacte educatiu*. L'aproximació d'aquesta darrera part de la recerca ha estat realitzada des d'una determinada comprensió del significat de la formació, de l'ensenyar i de l'aprendre. De la mateixa manera, s'ha situat des d'una determinada concepció d'educador en la línia del que significa un mestre, diferenciant-lo del que significa un professor, no tant per l'etapa educativa en la qual realitza la seva acció, ni per la titulació universitària que té ni per la franja d'edat a qui s'adreça, ans pel sentit i finalitat última de l'acció que va desenvolupant.

A mode de recapitulació, ara em proposo anar destacant de manera molt sintètica les idees més importants i recurrents que han anat sorgint darrera de paraules com *art*, *sensibilitat*, *percepció*, *formació-transformació*, *testimoni*, *un mateix*, *novetat*, *horitzó*, *ambient o conversa*, entre d'altres; paraules que s'han anat relligant dins el discurs del tacte educatiu tenint com a perspectiva la formació dels futurs mestres. En cadascuna d'aquestes paraules clau hi ha una densitat de significació que d'ara endavant donaré per entesa, per bé que tampoc pretenc donar-la per tancada.

- El tacte es pot formar des d'una perspectiva artística. Partint d'aquesta premissa, s'han anat desenvolupant diferents conceptes i concepcions, tant pel que fa a la formació, com pel que fa referència a l'art i a l'experiència estètica, tenint sempre presents les aportacions que fan els diversos artistes en relació amb la premissa que se'ls presenta.

- He anat realitzant un paral·lelisme entre l'art com a mediador de sensibilitats i el tacte com a mediador, també, de sensibilitats entre els éssers humans que es troben implicats en un ambient educatiu.
- La formació del tacte implica transformació personal, i com a tal, implica la impossibilitat d'un estadi complet, finalitzat, acabat. El *ser* mestre implica *no ser-ne* mai *prou*, i aquesta situació és característica d'una formació que es vol orientada a l'ètica i a la resposta a la crida de l'altre.
- La sensibilitat i la percepció estan en la base del tacte educatiu, qüestió que es ve formulant des de les diverses fonts teòriques des d'on s'ha analitzat i realitzat el recorregut teòric de la noció de tacte pedagògic. D'aquesta manera, tot realitzant constantment ponts amb els artistes de referència per a l'estudi, s'ha realitzat un aprofundiment sobre la importància de la sensibilitat i de la percepció en l'artista i en el mestre com a artista.
- Pel que fa a les nocions d'ensenyar i aprendre relacionades amb el tacte, s'ha aprofundit en la idea de l'ensenyar, en la idea de l'aprendre i en els tan anomenats i analitzats processos d'ensenyament-aprenentatge, tot situant el tacte com a possible aprenentatge, sense la necessitat que, per això, s'hagi esdevingut un ensenyament en el sentit "tradicional" del terme. Al mateix temps, es posa en qüestió la necessitat i, sobretot, la possibilitat de preveure i, per tant, de planificar una formació del tacte en els contextos educatius.
- La idea del mestre *discent*, del mestre que aprèn –perquè si no aprèn no pot ser mestre – ocupa en aquesta part de la recerca un lloc de rellevància pel fet que dibuixa el rerefons i el marc des d'on es planteja la seva possible formació. El mestre *discent* és un mestre que desenvolupa la capacitat i el desig de l'*escolta* més que no pas el de la parla, és un mestre que *aprèn* per tal com ensenya i per tal com educa; és un mestre *receptiu* i no tan "emissiu"; un mestre *pacient*; un mestre que *acompanya*; un mestre *testimoni* de la pròpia vida viscuda; un mestre *compromès* amb el món i els éssers humans; un mestre *conversador* amb el seu



context; un mestre *compassiu*; un mestre *esperançat* per l'altre, amb l'altre i amb el món.

- La diferència entre *diàleg* i *conversa* ha estat un dels aspectes que s'ha posat de manifest en aquesta part de la recerca. La necessitat emergent dels espais de conversa en la formació dels mestres, que donin la possibilitat d'establir relacions de no dependència, de llibertat i d'obertura a les possibilitats de futur sense restar lligat per les perspectives d'acord o de confluència de parers. La conversa implica un més alt nivell de confiança en l'altre i en l'esdevenidor que mai no garanteix res; perquè el més important no és mai "garantible" pel fet de ser de naturalesa contingent.
- He presentat set notes per a la formació del tacte educatiu sense que el fet que en siguin set, o vuit, o cinc, hi tingui excessiva importància, atès que el que s'ha pretès és posar un bri de llum a una perspectiva de formació, més que no pas establir uns criteris o elaborar un llistat per a la formulació de possibles plans d'estudis de Magisteri. D'aquesta manera, el testimoni, la percepció i sensibilitat, la *cura personalis* d'un mateix, la novetat del misteri, l'horitzó com a món, l'ambient educatiu i educador, la conversa des del marge, s'han plantejat des d'una perspectiva oberta, flexible i holística, amb la intenció de posar algunes de les bases *sobre* o *amb* les quals poder construir una possible proposta de formació.
- En aquesta darrera part hem introduït un matís diferencial entre el que fins ara s'ha vingut anomenant *tacte pedagògic* i que, des de la proposta que presento en aquesta recerca passaria a denominar-se *tacte educatiu*, partint d'una perspectiva educativa de l'art. Proposo, doncs, parlar d'una formació del tacte educatiu i no pas d'una formació del tacte pedagògic entenent que el que és pedagògic ha d'estar subjecte al que tradicionalment s'ha denominat per "científic" i per tant, observable, avaluable, planificable, programable i universal.
- El desenvolupament de cadascun dels aspectes que s'inclouen en aquesta quarta i darrera part de la recerca ha estat encarat des de la veu d'artistes del camp de la

música, com són Benet Casablanca i Jaume Radigales; del camp de la poesia, com són Rainer Maria Rilke i Joan Margarit; i per últim, del camp de l'escultura com és Eduardo Chillida. La veu d'aquests artistes s'ha anat fent sentir en tot el recorregut amb la idea d'anar incorporant una visió que aportés, des de la *praxis* i des de l'experiència viscuda, el significat de la formació des de la perspectiva de l'art.

---

---

## EPÍLEG FINAL

---

---

En aquest epíleg final, pretenc realitzar un recorregut sintètic pel que han representat els epílegs de cadascuna de les parts de les quals consta aquest estudi. La intenció no és altra que la de portar els aspectes que han estat més rellevants de cada part, amb la intenció d'anar establint els ponts que van relligant i donant resposta als interrogants i als plantejaments que m'havia proposat a l'inici de l'estudi.

Recordem que, a la primera part de la investigació, he fet un recorregut per les modalitats del saber des de la perspectiva aristotèlica amb la intenció de trobar similituds i ponts de comprensió per a la noció de *tacte* i de *tacte pedagògic*. Porto, també, a la memòria del lector, que la tria d'Aristòtil com a filòsof clàssic a partir del qual trobar els possibles significats originaris de la idea de *tacte*, va venir, d'inici, donada a partir de la lectura de *Veritat i Mètode* de Gadamer, i més concretament de la referència directa que Gadamer fa del *tacte*, tot i que el filòsof alemany no atribueix explícitament cap mena de relació directa entre la *phrónesis* aristotèlica i el *tacte*, descrit, aquest darrer, de la mà de Helmholtz com a element de la formació de les ciències de l'esperit. L'aproximació s'ha iniciat considerant la *aísthesis*, la *empeiria*, la *tekhné*, la *phrónesis*, la *sophia* i el *noûs* com a vies d'entrada al coneixement. A partir d'una primera anàlisi general d'aquests modes encarats al saber del *tacte*, he anat centrant el recorregut en les nocions de la *tekhné*, en contraposició a la noció de la *phrónesis*, i és així com m'ha portat a descartar tots els altres tipus de coneixement i saber presentats en un inici, per acabar centrant tota l'atenció en la noció de la *phrónesis* aristotèlica, i el seu paral·lelisme i similituds amb la idea de *tacte* que es presenta. Aquest aprofundiment amb la *phrónesis*, m'ha anat portant, de manera ineludible, al text de l'*Ètica a Nicòmac*, pel fet de ser l'ètica aristotèlica que millor pot donar raó i que més aprofundeix en la noció *phrónesis*. Porto, també, a la memòria del lector, que l'opció per l'*Ètica a Nicòmac* també ha vingut donada perquè en ella Aristòtil presenta

la prudència com a saber relacionat amb l'acció, i també perquè en ella el filòsof grec deixa palès que l'ésser humà és el centre de la ètica que planteja; aspectes tots ells íntimament relacionats amb el plantejament epistemològic de la tesi.

Recordem, també, que segona part de la tesi parteix del recull de l'estudi aprofundit en relació a les aportacions que Johann Friedrich Herbart, Jakob Muth i Hans-Georg Gadamer, a través dels textos treballats, alguns d'ells inèdits en la nostra tradició pedagògica, han anat fent evidents i explicitant en les respectives obres. Amb això, he pretès anar enllaçant i trobant les connexions que es deriven de l'aprofundiment dels textos en què els tres autors presenten la idea de *tacte* i de *tacte pedagògic*. D'aquesta manera s'han determinat les principals aportacions que apropen als tres autors en relació a la naturalesa i al significat del tacte pedagògic, així com els aspectes en què conflueixen Herbart, Muth i Gadamer.

A la tercera part de la recerca, recordem que he realitzat un recull de les idees més importants que desenvolupa el pedagog d'origen holandès Max van Manen en relació al tacte pedagògic. Aquest professor d'Educació a la Universitat d'Alberta a Canadà, que és autor de diverses obres i articles d'educació que aprofundeixen sobre el significat del tacte i la sensibilitat pedagògica en la pràctica educativa de l'educador des d'una perspectiva fenomenològica, és el referent actual sobre la noció de tacte pedagògic i qui ha fet emergir el terme i la seva significació en el debat pedagògic actual. Hem pogut copsar com, el fet que dues de les tres obres principals de l'autor hagin estat traduïdes en els darrers anys al castellà i versin directament sobre el tema del tacte pedagògic, ha esdevingut motiu suficient per introduir la noció de *tacte* en el context educatiu de casa nostra i per plantejar des d'una perspectiva fenomenològica la realitat i situació de la naturalesa i significat que el tacte pedagògic té en les relacions educatives.

Recordem també que, de fet, l'interès inicial de la tesi que teniu a mans parteix, entre d'altres aspectes, de l'aprofundiment, la comprensió i el diàleg hermenèutic que realitzo amb les idees de l'autor referides al tacte pedagògic en relació amb la pròpia experiència com a mestra i posteriorment com a professora als estudis de Magisteri. La sintonia amb algunes de les idees de l'autor i la necessitat emergent d'una formació del tacte pedagògic en els futurs mestres i educadors és el que m'ha portat a iniciar-me en l'aprofundiment de la seva naturalesa i del seu significat i, més endavant a cercar les

bases a partir de les quals parteix Max van Manen per construir el discurs pedagògic que ens mostra la seva obra referida al tacte pedagògic. És, doncs, a partir d'aquí, que vaig començar a treballar en alguns dels textos que anomena l'autor i que em semblen claus per a la construcció de l'actual significat de la idea de *tacte pedagògic*. Així, la que finalment s'ha acabat convertit en tercera part d'aquest estudi, va esdevenir d'entrada la part des d'on s'inicià la recerca, i que, finalment, ha passat a ser una baula de l'encadenament d'idees que he anat fent emergir d'autors i textos destacats en la història del pensament occidental. Així, l'aproximació a l'obra de Max van Manen s'ha iniciat amb les lectures de les obres *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, continuant amb *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* i l'obra *Investigación educativa y experiencia vivida*. Més endavant l'interès esmentat pel tema m'ha portat a realitzar un recull de tots els articles i obres on l'autor fa referència al tacte pedagògic, la qual cosa em porta finalment a posar-me en contacte virtual amb el pedagog d'origen holandès, posant-lo en coneixement de la recerca i demanant-li si em resta alguna obra o article que no hagi contemplat en relació al tema. L'autor respon amablement a la meua demanda enviant-me dos textos esborrany que en aquell moment encara no havien estat publicats i resolent algunes qüestions referents als fonaments del tacte a partir de les que l'autor havia desenvolupat les seves idees i plantejaments.

Porto també a la memòria del lector que, finalment, a la quarta part de la investigació he provocat un *diàleg coral* entre les aportacions obtingudes arrel de l'aprofundiment sobre les bases teòriques del tacte pedagògic i alguns dels referents del món de l'art en els camps de la música, la poesia i l'escultura, a tall del que es podria anomenar un *treball de camp*, amb la intenció d'anar trobant ponts de comprensió per a una possible formació del *tacte educatiu*. L'aproximació d'aquesta darrera part de la recerca ha estat realitzada des d'una determinada comprensió del significat de la *formació*, de *l'ensenyar* i de *l'aprendre*. De la mateixa manera, s'ha situat des d'una determinada concepció d'educador en la línia del que significa un mestre, tot diferenciant-lo del que significa un professor, no tant per l'etapa educativa en la que realitza la seva acció, ni per la titulació universitària que té ni per la franja d'edat a qui s'adreça, ans al sentit i finalitat última de l'acció que va desenvolupant. Així, també he anat destacant les idees més importants i recurrents que han anat sorgint darrera de paraules com *art*, *sensibilitat*, *percepció*, *formació-transformació*, *testimoni*, *un mateix*, *novetat*, *horitzó*,

*ambient o conversa*, entre d'altres; paraules que s'han anat relligant dins el discurs del tacte educatiu tenint com a perspectiva la formació dels futurs mestres.

Arribats aquí, dir que a mode de recapitulació, ara em proposo anar destacant de manera molt sintètica les idees més importants i recurrents que han anat sorgint darrera de les aportacions realitzades al llarg d'aquestes quatre parts de les que consta la tesi. De tota manera, tal i com ja he apuntat en les recapitulacions de cadascuna de les parts de l'estudi, en cadascuna d'aquestes aportacions clau hi ha una densitat de significació que a hores d'ara no podem més que donar-la per entesa sense pretendre donar-la per tancada. Així, amb l'enumeració de les qüestions a partir de les quals estructuro aquest epíleg final, pretenc fer una síntesi de les idees més importants tot considerant que en cada part de l'estudi he intentat anar dialogant amb els autors tot establint els ponts amb la meva experiència. És per aquest motiu que la mirada i la intenció pedagògiques s'han anat manifestant en tot el recorregut. He intentat destacar l'aportació que fa cada autor estudiat tot destacant els accents, desacords i coincidències. El recorregut ens mostra una suggerent polifonia. Les idees més importants d'aquesta que s'han anat desenvolupant i que considero destacables com a síntesi de l'estudi són les següents:

- Aristòtil parla de la *phrónesis* en diversos textos de la seva àmplia obra. Tanmateix s'ha optat per l'*Ètica a Nicòmac* d'entre les ètiques aristotèliques perquè és la que explica més abastament i dona millor resposta a la noció de *phrónesis* que hem traduït per prudència i que, segons el que hem anat desenvolupant respon a la idea de *tacte* que J. F. Herbart exposa a la lliçó inaugural a Göttingen, a la que J. Muth desenvolupa al llarg de la seva important obra, a la que H.-G. Gadamer apunta a *Veritat i Mètode* i a la que, finalment, M. Van Manen actualitza i fa emergir dins del context educatiu de casa nostra. Així, podem considerar que en l'estudi del significat de la *phrónesis* aristotèlica s'estableixen importants coincidències entre la noció contemporània de *tacte* i el mode de saber de la *phrónesis* com a activitat de la *praxis*.
- Interpretem la noció de *phrónesis* aristotèlica com a noció contemporània del terme *tacte* a la llum de la significació actual del terme.
- La prudència no es pot ensenyar tot i que es pot tenir experiència de prudent. De la mateixa manera, el tacte no es pot ensenyar tot i que es pot tenir experiència "d'home de tacte".

- El tacte, mai no podrà ser una ciència atès que parla del contingent, i és condició per la ciència la supressió de la contingència igualment que amb la prudència.
- En el tacte, com en la prudència, no hi ha teoria, no hi ha *epistème*.
- El tacte, com la prudència, no es poden demostrar, com tampoc no es pot demostrar l'art, atès que versen sobre coses que poden ser d'una altra manera. Versen sobre el contingent.
- Descartem la influència explícita d'Aristòtil en els escrits del pedagog holandès Max van Manen, atès que no fa constar en les seves obres principals el referent de l'obra aristotèlica de l'*Ètica a Nicòmac* com a text de referència per a l'estudi del tacte pedagògic. De tota manera, s'ha fet evident el paral·lisme en les idees que desenvolupa Aristòtil i les de Van Manen.
- El tacte és una disposició personal i singular, una inclinació constant de la voluntat de l'ésser humà, és contingent, depèn dels individus i de les circumstàncies. És aristotèlicament parlant, una virtut que per adquirir-la, és necessària – però no suficient - la seva pràctica. Per adquirir-la, no n'hi ha prou – o potser no li cal- un saber teòric.
- El tacte, fa referència a la *praxis*, no a la *poíesis*.
- L'home de tacte, és un *Homo praxis* que depèn dels seus semblants i es diferencia clarament de l'*Homo faber* i de l'*Homo labor*.
- L'acció de l'home de tacte, ha de ser una acció oportuna.
- En la *praxis* del tacte tant sols és possible deliberar i fer elecció sobre les coses que depenen de nosaltres, perquè hi ha contingència. En la deliberació es tracta de captar “el punt de la possibilitat” per anar a l'acció.
- El “punt de possibilitat”, en qüestions de tacte, és alhora una oportunitat i un risc.
- El principi de l'acció del tacte és l'elecció que ve donada des de les disposicions de l'intel·lecte, la deliberació i la disposició ètica.
- El tacte, correspon a una “manera de ser” en virtut de la qual ens comportem d'una determinada manera; és selectiva perquè la triem, perquè parteix de l'elecció, es conserva pel terme mig que resideix en la percepció i ve determinada per la raó, la sensibilitat i la decisió essent relativa a nosaltres i als altres. Aquesta correspondència és també la de la *phrónesis*.

- El tacte, està associat al límit com a qualificació moral i finitud, i a l'equilibri com a terme mig.
- La comprensió del tacte, és possible des de la consideració de l'home de tacte. Així, la categoria pedagògica del testimoni es fa necessària per a la comprensió del tacte.
- L'home de tacte es projecta vers el futur des de la consciència històrica i estètica.
- A l'home de tacte, en cada decisió li va el seu "ésser".
- L'home de tacte té una comprensió unitària, cosmoantropològica en la que ésser humà, naturalesa, subjecte, objecte, consciència i món formen un tot.
- L'home de tacte es va "construint" des de la complexitat de les relacions del seu propi ésser i/amb del món i /amb les coses i els éssers humans que l'envolten. Rebutja una autoconsciència merament reflexiva concebuda com a coneixement d'un mateix des d'un exercici d'introspecció.
- L'home de tacte representa en ell mateix "el criteri" atès que està dotat d'autoritat, la que li ha estat atorgada pel testimoniatge.
- El centre de reflexió de l'home de tacte és l'ésser humà i també el considerat com a "no humà", el que es troba situat al marge.
- El tacte encarna un mode de veritat que descobreix l'ésser humà en situació de conquerir la seva identitat, la seva autenticitat, la pròpia existència.
- El tacte encarna la capacitat per governar el timó de la voluntat i projectar la vida del mestre, en el tacte pedagògic, des dels seus riscos i oportunitats.
- El tacte demana un "saber-se" un aristotèlic "*saber para sí*".
- El tacte demana una consciència estètica i històrica; això vol dir que li cal una formació atès que no s'obté per naturalesa sinó que s'adquireix des de les vessants estètica i històrica, és a dir, situada.
- L'educació, la pedagogia i la formació depenen implícitament de l'ètica i esdevenen una relació de diàleg entre les persones – no entre les idees -, i aquest és el punt de partida de la dimensió ètica de l'educació. Herbart no empra explícitament la idea d'*ètica*, tanmateix introdueix elements de la relació pedagògica.
- Resulta imprescindible plantejar-se la naturalesa del tacte pedagògic prèviament a considerar les seves possibilitats en el terreny de la formació. Herbart, Muth i



Gadamer parteixen de la necessitat d'aprofundir sobre el significat i la naturalesa del tacte per, després, preocupar-se per la seva formació.

- El tacte és, en ell mateix, acció, i això implica que el tacte pedagògic és, en ell mateix, acció pedagògica des d'una determinada orientació.
- El tacte pedagògic és una determinada sensibilitat que entra en el terreny de l'acció educativa.
- El tacte és una experiència, però no tota experiència porta al tacte.
- L'apropiació del tacte no és possible. Mai ningú no es podrà apropiat del tacte ni de manera permanent ni temporal pel fet que cal mostrar-lo en cada situació que al seu torn és única, irrepetible i que es presenta per sorpresa.
- La persona que actua amb tacte es caracteritza ser sensible a la realitat de l'altre.
- Quan l'acció educativa es desenvolupa principalment per assolir unes finalitats determinades, aleshores dificulta la possibilitat del tacte pedagògic.
- Herbart, Muth, Gadamer i Van Manen contempen la "improvisació" com una de les característiques pròpies de l'educació i de la formació.
- Els espais i els temps no planificats obren possibilitats al tacte en la relació educativa i formativa.
- La interiorització de la ciència o de determinats aspectes que s'aixopluguen sota la ciència com procediments, habilitats o competències són importants en l'aprenentatge del tacte, però no determinen el tacte.
- La pregunta pel sentit, en l'àmbit de l'educació i del tacte, preval per sobre de les altres qüestions que es puguin plantejar.
- El tacte és qualitatiu, actua des de la sensibilitat i va a directament a l'interior de l'altre.
- El tacte, així com tot allò que en educació resulta important, demana temps.
- El tacte transforma la persona.
- El tacte demana, també de l'educador, una formació contínua, una transformació contínua i dinàmica.
- El creixent interès per la planificació de l'acció educativa ha deixat al marge la importància del tacte pedagògic en la relació mestre-alumne.
- El tacte no es pot mesurar. En el supòsit que es pogués i es volgués mesurar, caldria posseir-lo. I el sol fet de pensar-se "posseïdor de tacte" seria indicatiu que no es té, la qual cosa en determina la impossibilitat de mesurar-lo.

- El tacte està relacionat amb “una manera de ser” i de “fer-se” en la que la naturalesa i la formació hi estan implicats.
- El tacte i la formació del tacte apel·la a “l’entendre interior” i sensible que comporta ineludiblement un procés de transformació personal.
- El tacte no es pot sotmetre ni a la teoria, ni a la planificació ni a la voluntat; davant d’aquestes premisses, el tacte desapareix.
- El tacte no és contrari a la teoria, fins i tot podem afirmar que determinats aspectes de la teoria són necessaris pel tacte, però la teoria no porta al tacte.
- La veritat del tacte és una veritat “no científica”, no verificable, no demostrable, no repetible, única. La veritat del tacte parteix de l’experiència, però amb l’experiència no en té prou.
- El tacte es pot formar des d’una perspectiva artística. Partint d’aquesta premissa, s’han anat desenvolupant diferents conceptes i concepcions tant pel que fa a la formació com pel que fa referència a l’art i a l’experiència estètica, tenint sempre present les aportacions que fan els diversos artistes en relació a la premissa que se’ls presenta.
- He anat realitzant un paral·lelisme entre l’art com a mediador de sensibilitats i el tacte com a mediador, també, de sensibilitats entre els éssers humans que es troben implicats en un ambient educatiu.
- La formació del tacte implica transformació personal, i com a tal, implica la impossibilitat d’un estadi complet, finalitzat, acabat. El *ser* mestre implica *no ser-ne* mai *prou*, i aquesta situació és característica d’una formació que es vol orientada a l’ètica i a la resposta a la crida de l’altre.
- La sensibilitat i la percepció estan en la base del tacte educatiu, qüestió que es ve formulant des de Herbart, Muth, Gadamer i Van Manen. D’aquesta manera, tot realitzant constantment ponts amb els artistes de referència per l’estudi, s’ha realitzat un aprofundiment sobre la importància de la sensibilitat i de la percepció en l’artista i en el mestre com a artista.
- Pel que fa a les nocions d’ensenyar i d’aprendre relacionades amb el tacte, s’ha aprofundit en la idea de l’ensenyar, en la idea de l’aprendre i en els tan anomenats i analitzats processos d’ensenyament-aprenentatge, tot situant el tacte com a possible aprenentatge sense la necessitat que, per això, s’hagi esdevingut un ensenyament en el sentit “tradicional” del terme. Al mateix temps es posa en

qüestió la necessitat i, sobretot, la possibilitat de preveure i, per tant, de planificar una formació del tacte en els contextos educatius.

- La idea del mestre *discent*, del mestre que aprèn –perquè si no aprèn no pot ser mestre – ocupa un lloc de rellevància pel fet que dibuixa el rerefons i el marc des d'on es planteja la seva possible formació. El mestre discent és un mestre que desenvolupa la capacitat i el desig de l'*escolta* més que no pas el de la parla, és un mestre que *aprèn* per tal com ensenya i per tal com educa; és un mestre *receptiu* i no tan “emissiu”; un mestre *pacient*; un mestre que *acompanya*; un mestre *testimoni* de la pròpia vida viscuda; un mestre *compromès* amb el món i els éssers humans; un mestre *conversador* amb el seu context; un mestre *compassiu*; un mestre *esperançat* per l'altre, amb l'altre i amb el món.
- La diferència entre *diàleg* i *conversa* ha estat un dels aspectes que s'ha posat de manifest en aquesta part de la recerca. La necessitat emergent dels espais de conversa en la formació dels mestres que donin la possibilitat d'establir relacions de no dependència, de llibertat i d'obertura a les possibilitats de futur sense restar lligat per les perspectives d'acord o de confluència de parers. La conversa implica un més alt nivell de confiança en l'altre i en l'esdevenidor que mai no garanteix res; perquè el més important no és mai “garantible” pel fet de ser de naturalesa contingent.
- He presentat set notes per a la formació del tacte educatiu sense que el fet que en sigui set, o vuit, o cinc hi tingui excessiva importància atès que el que s'ha pretès és posar un bri de llum a una perspectiva de formació més que no pas establir uns criteris o elaborar un llistat per a la formulació de possibles plans d'estudis de Magisteri. D'aquesta manera, el testimoni, la percepció i sensibilitat, la *cura personalis* d'un mateix, la novetat del misteri, l'horitzó com a món, l'ambient educatiu i educador, la conversa des del marge s'han plantejat des d'una perspectiva oberta, flexible i holística amb la intenció de posar algunes de les bases *sobre* o *amb* les que poder construir una possible proposta de formació.
- He introduït un matís diferencial entre el que fins ara s'ha vingut anomenant *tacte pedagògic* i que, des de la proposta que presento en aquesta recerca passaria a denominar-se *tacte educatiu* partint d'una perspectiva educativa de l'art. Proposo, doncs, parlar d'una formació del tacte educatiu i no pas d'una

formació del tacte pedagògic entenent que el que és pedagògic ha d'estar subjecte al que tradicionalment s'ha denominat per "científic" i per tant, observable, avaluable, planificable, programable i universal.

- El desenvolupament de cadascun dels aspectes que inclouen la formació del tacte educatiu han estat encarats des de la veu d'artistes del camp de la música com són Benet Casablanca i Jaume Radigales; del camp de la poesia com són Rainer Maria Rilke i Joan Margarit; i per últim, del camp de l'escultura com és Eduardo Chillida. La veu d'aquests artistes s'ha anat fent sentir en tot el recorregut amb la idea d'anar incorporant una visió que aportés des de la *praxis* i des de l'experiència viscuda el significat de la formació des de la perspectiva de l'art.

Amb aquesta recapitulació de les principals idees que s'han presentat en aquesta recerca, em proposo iniciar unes conclusions que no pretenen ser un punt i final acabat i tancat, ans el perfil d'una possible melodia, entre les moltes melodies possibles, per la formació del tacte educatiu, que recull els ponts que uneixen l'herència històrica dels pensadors que ens han precedit amb la visió dels artistes que hi han donat veu.

---

---

**A TALL DE CONCLUSIÓ NO CONCLOENT  
EL QUÈ APORTA AQUESTA TESI**

---

---

*“Els viatges s’acompleixen interiorment,  
i els més arriscats, no cal dir-ho,  
es fan sense moure’s de lloc.”*

Henry Miller

*“No quiero soñar más con el pasado, e incluso  
si tuviera un gran deseo de ello, recordaría  
a lo sumo las flores que el carro de la Fortuna  
ha dejado escapar sobre mi camino...”*

Friedrich Hölderlin

Des de la perspectiva hermenèutica he emprès un camí, potser breu en longitud, si considerem la grandària dels autors, però dens en qüestions que resulten fonamentals en l'àmbit de l'educació i de la formació dels educadors. He pogut copsar com alguns dels temes desenvolupats són recurrents en educació, i com, d'altres, de més “novetat” aparent, gairebé no reben l'atenció que els seria necessària o merescuda per part d'autors i de discursos educatius, tot i estar imbricats en l'àmbit de l'educació d'infants i joves, així com en el de la formació de futurs mestres. Potser hagi arribat l'hora d'incorporar la qüestió del tacte educatiu a l'epicentre de la preocupació del *Bildung* dels educadors, malgrat aquest es faci resistent a les formes tradicionals de formació.

És des d'aquestes reflexions que he donat el punt de partida per prendre terra en les parts de la recerca que antecedeixen, conscient que esdevé una pàl·lida mostra del que hauria estat possible enunciar o bé, al seu torn, desenvolupar en un àmbit tan extens i important com és el de l'educació dels infants i dels joves i el de la formació dels seus mestres. Absències tals com un aprofundiment sobre el temps en la vida humana i en la vida de l'infant, del jove, o del mestre, l'estudi i l'aprofundiment d'alguns textos que anaven emergint a mesura que la recerca avançava, o bé, una perspectiva menys etnocèntrica o eurocèntrica que ens allunya dels nostres iguals de latituds i mentalitats ben diferents són, entre d'altres, aspectes que no han tingut cabuda, per raons òbvies, en els modestos objectius que m'he proposat en el present estudi.

Aquesta tesi porta, en definitiva, una llista de qüestions que, com el lector haurà pogut copsar, resulta molt diversa i embolcallant, malgrat els esforços que han estat realitzats a fi d'anar teixint un entramat que doni cos al que fins ara s'ha vingut anomenant *tacte pedagògic*, que hem resignificat com a *tacte educatiu*, que ens doni elements suficients per a encarar alguna proposta de formació per als futurs mestres. Sobre aquesta llista s'imposa l'anàlisi, la presa de consciència i el diàleg hermenèutic, crític, i alhora conciliador i sincer de textos, de concepcions i de perspectives inicialment allunyades per l'espai i pel temps, pel text i el seu context. Al llarg del diàleg, mostro reconeixement a determinats autors i a determinades obres, tanmateix, com diu Michel Foucault, hi ha autors que hi són presents sense estar citats, potser perquè han passat a formar part d'un mateix.

El present estudi no ha pretès, tant sols, fer la descoberta de noves qüestions, relatives a l'educació i a la formació dels mestres, ans fer la redescoberta d'algunes eternes qüestions educatives, tractant-les d'una manera nova, tal com apunta l'adagi llatí quan diu: *non nova, sed nuove*. El que és nou, pot ser vell, però amb un rostre diferent. Per afrontar el present-futur cal emprendre un llarg camí que reconegui el passat i que ha de començar per un primer pas, com qui comença a compondre una melodia que avança, partint d'una qualitat tonal concreta tot destacant unes determinades notes i en un *tempo* que s'esdevé gràcies a un tacte musical. Aquest ha estat un camí de recerca que s'ha anat fent tot caminant, per bé que hi havia des de l'inici una idea, unes motivacions i una perspectiva ben definides. D'aquesta manera, el que en un primer moment va

semblar que era un punt de partida, ha acabat sent un element que ha donat pas a la mirada retrospectiva de la noció del *tacte pedagògic* i que m'ha portat a endinsar-me en textos i aventures del tot insospitades a l'inici de la recerca, per acabar traçant un recorregut històric i epistemològic del tacte pedagògic que, al seu torn, dóna llum a una possible prospectiva de formació del tacte, des del propi viatge de recerca realitzat.

Ara es tracta de dir el que he fet, d'explicitar de manera concreta què hi ha a la tesi que fins ara no s'ha dit. En definitiva, enunciar quines són les aportacions que jo destacaria. És el moment de glossar “la tesi de la tesi”.

En primer lloc, he volgut destacar la importància que té el tema del tacte pedagògic en l'acció educativa amb els infants i joves, així com la importància del lloc que ocupa i que hauria d'ocupar la formació del tacte educatiu en un àmbit tan fonamental com la relació educativa dels mestres i dels educadors. La novetat, en aquest estudi, està en el fet de destacar que aquesta importància del tacte educatiu i de la seva formació, passa per apropar-nos-hi des de la *praxis*, una *praxis* que s'ha de fer manifesta en els contextos de formació i a la qual, tal i com hem destacat, no s'hi pot arribar des d'un plantejament tradicional del concepte de formació i d'educació i tampoc des d'una perspectiva positivista que concebi l'ésser humà com un “producte” resultant d'uns processos prèviament i seqüencialment planificats. De la mateixa manera, resulta especialment rellevant, i alhora preocupant, el fet que no ens puguem apropar a la qüestió del tacte pedagògic des de la perspectiva de les “competències”, representació que sembla “solucionar” tots els problemes actuals de la formació i de l'educació des de l'Espai Europeu d'Educació Superior, des d'on s'emmarquen els nous plans de formació dels futurs mestres. La restauració de la idea de saber pedagògic és una altra de les aportacions que fa la present tesi.

Semblantment, la mateixa tesi aporta un recorregut nou i extens que encreua diferents moments de la nostra tradició pedagògica i de pensament. Aquest recorregut no va ésser traçat des del seu inici, ans s'ha anat confegint en la mesura que s'han anat trobant nous textos, alguns d'ells inèdits en el nostre context, i a mesura que s'ha anat dialogant amb ells i entreteixint les connexions internes que fan del tacte pedagògic un aspecte fonamental de l'educació, reconegut ja des dels clàssics i travessat al llarg de la nostra història de transmissió, encarant, alhora, la situació d'una aparent novetat. D'aquesta

manera, el recorregut lligat dels textos que presento, en diàleg hermenèutic entre ells i els seus autors (Aristòtil, Johann Friedrich Herbart, Jakob Muth, Hans-Georg Gadamer i Max van Manen), i que esdevenen la base per a una epistemologia del tacte, també els considero una important novetat i aportació al camp del coneixement, que alhora s'enriqueix per la conversa hermenèutica amb el camp de l'art en les vessants musical, poètica, escultòrica i pictòrica, de la mà de diversos autors i artistes: Benet Casablanca, per la seva experiència, tant com a músic, com en el camp de la formació dels músics, i Jaume Radigales, com a crític musical i formador d'estètica; Rainer Maria Rilke, per la seva alçada poètica i l'obra *Cartes a un poeta jove*, on explicita la seva idea de formació del poeta, que he contrastat amb l'aportació del poeta Joan Margarit per haver reprès l'obra de Rilke i haver-li donat una nova i pròpia interpretació. Per últim, Eduardo Chillida, per la riquesa dels seus punts de vista i la reflexió que fa sobre la formació *en i de* l'art.

Així, la tesi que heu llegit, aporta, també, la relació de la *phrónesis* aristotèlica amb el concepte de *tacte*. Per a l'establiment d'aquesta relació, s'ha considerat que l'*Ètica a Nicòmac* és la que millor ens pot apropar a la dimensió del tacte pedagògic, i és aquest el motiu que ha portat a la tria de l'obra aristotèlica. Al llarg del desenvolupament, hem copsat les importants connexions entre el concepte i significat de la *phrónesis*, i l'actual concepte de *tacte*. Tanmateix, Van Manen, pedagog d'origen holandès, fenomenòleg i principal estudiós actual del tacte pedagògic, no articula cap dels textos aristotèlics en cap de les seves obres. Així, podem dir que, Aristòtil queda al marge dels seus referents, o bé que són referents que l'autor no explicita en les bibliografies ni en les referències de les seves obres i articles. L'autor, tant sols en fa esment a l'article que titula *Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching*, per introduir el terme *virtut* en general, i el terme *pedagogia*. En la referència a aquest article, apareix un cop la referència de l'*Ètica a Nicòmac* per definir el que, segons Aristòtil, és la virtut, i que Van Manen compara amb la qualitat del mestre. En un altre cas, a l'obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, l'autor fa referència a *The basic words*<sup>782</sup>. D'aquesta manera, descartem la influència explícita d'Aristòtil en els escrits del pedagog holandès, i podem afirmar que, per primer cop es fa el paral·lelisme entre l'ètica aristotèlica,

---

<sup>782</sup> ARISTÒTIL, *The basic words*, edició de R. McKeon, Random House, Nueva York, 1941 [Trad. Cast.: *Poética*, Gredos, Madrid, 1992/2000].



concretament entre la *phrónesis*, i la idea de *tacte*. De tota manera, convé destacar que, malgrat Van Manen no cita explícitament Aristòtil, descobrim en la lectura del pedagog d'origen holandès, que les idees del filòsof grec hi són presents. En canvi, en l'obra de Van Manen, tant pel que fa als llibres com als articles, s'hi troben referències explícites a Heidegger, Gadamer, Dilthey i Levinas, entre d'altres. També, recullo que el text de Herbart, text d'importància cabdal pel que té de fundacional en la relació de la idea de tacte dins del camp de l'educació, Van Manen, no el té referenciat – tot i que el cita en relació a Muth - a la seva obra *El tacto en la enseñanza*, obra cabdal del pedagog d'origen holandès i que l'ha situat com a primigeni defensor i transmissor de la importància i significat del tacte pedagògic en el nostre context educatiu i de formació. Tanmateix, he de dir que, el text de Muth el té referenciat a *El tacto en la enseñanza*<sup>783</sup>.

Tota aquesta situació, em porta a considerar que, algunes de les bases sobre les quals Van Manen articula el seu discurs encara no han estat prou estudiades. Malgrat que el seu treball s'inicia a finals dels anys setanta i principis dels vuitanta, i, concretament, el relacionat amb el tacte pedagògic comenci a donar fruits cap a principis dels noranta, fet que ens porta a considerar la seva obra com a recent, un estudi aprofundit de la seva perspectiva fenomenològica sobre la qüestió del tacte pedagògic i, en general de la relació educativa entre mestre i alumne suposaria un avenç a considerar per la pedagogia. Tant és així que, havent contactat amb l'autor en diverses ocasions per mitjà del correu electrònic, per tal d'aclarir algunes qüestions que formen part d'aquest estudi, ell mateix s'ha fet ressò d'aquesta necessitat considerant que es pot aprofundir en la formulació de les arrels del seu pensament i de les aportacions que fa al terreny de la pedagogia i de l'educació. Aquesta constatació, que podria haver estat un dels possibles límits de la present recerca, obre alhora la possibilitat d'un nou diàleg amb l'autor que ens podria permetre reconstruir, de manera explícita i més aprofundida els fonaments de la seva perspectiva. Una de les aportacions de Max van Manen és la introducció del terme tacte en l'àmbit de la pedagogia dins del món anglòfon. Ha transferit les aportacions de la pedagogia alemanya a la literatura pedagògica del món anglosaxó, i per la seva ubicació en el treball a la universitat d'Alberta, a Canadà, també ha travessat l'Atlàntic.

---

<sup>783</sup> VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, ed. cit., p. 140, nota 52.

Després d'haver aprofundit en una part de l'obra *Ètica a Nicòmac* i, més concretament, haver realitzat l'exercici d'interpretació de la *phrónesis* aristotèlica al tacte, em sembla oportú considerar la necessitat de fer una lectura, en clau pedagògica, d'alguns dels textos d'Aristòtil que, per la seva influència en la nostra tradició pedagògica i de pensament, poden ajudar, d'una banda, a repensar alguns elements fonamentals de l'educació i, de l'altra, a fer una reinterpretació del clàssic en clau pedagògica, que faci del seu pensament una autèntica actualitat, i que, alhora, obri portes al futur. La lectura dels clàssics, com bé apuntava Johann Friedrich Herbart al final de la seva lliçó inaugural, realitzada l'any 1802 a la Universitat de Göttingen i adreçada a joves estudiants d'educació, no es fa tant sols necessària, sinó que esdevé un dels mitjans més importants per tractar i aprofundir l'educació. Tanmateix, convé preguntar-se on se situa la lectura i l'hermenèutica d'aquests clàssics, en la perspectiva dels nous plans de formació dels futurs mestres i, si el que als nostres ulls considerem essencial, passa a ser anecdòtic en favor del competencial del saber.

Una altra aportació que em sembla important d'aquest estudi és el text de J. F. Herbart titulat *Vom pädagogischen Takt*, que esdevé la lliçó inaugural del curs de la Facultat d'Educació de la Universitat de Göttingen, l'any 1802. Aquest, és el primer text trobat que transfereix la idea de *tacte*, fins aleshores relegada a l'àmbit social des dels seus orígens en l'àmbit de la música, al camp de l'educació; fet que porta a J. F. Herbart a posar el títol *Sobre el tacte pedagògic*. Van Manen es refereix a aquest text en un parell d'ocasions, que ja han estat descrites en l'estudi, admetent que hi arriba a partir de la lectura de Muth, l'obra del qual esdevé la referència de Van Manen per a la seva brevíssima i poc significativa relació explícita amb el pensament de J. F. Herbart. Per la meua banda, atès que resultava impossible trobar cap edició ni cap traducció d'aquest text que intuïa com a fonamental per anar a la recerca de les bases teòriques del tacte pedagògic, vaig decidir-me finalment a anar-lo a buscar a la biblioteca de la mateixa universitat on J. F. Herbart, ara fa més de dos-cents anys, el va llegir com a lliçó inaugural davant uns estudiants que tenien en perspectiva esdevenir educadors. Tal i com ja he explicat a l'inici d'aquest estudi, vaig viatjar a Göttingen on, amb l'ajut del Dr. Ove Volquartz, vaig endinsar-me als arxius de l'esmentada universitat trobant finalment el text i escanejant-lo a fi de poder-lo aportar a aquesta recerca i a fi de treballar-lo amb la finalitat, d'una banda, d'aprofundir en les bases teòriques del tacte i,

de l'altra, per poder establir possibles connexions entre J. F. Herbart i altres autors de referència per al tacte pedagògic. L'esmentat text, tal i com ja ha estat explicat, ha estat traduït i interpretat de l'alemany clàssic al català, de manera coral amb el professor Wolfgang Joseph Wegscheider, única i exclusivament per a formar part d'aquesta recerca. Considero, doncs, que aquestes són importants aportacions a la recerca que teniu a les mans, tant el text de Herbart, que es troba escanejat a l'annex d'aquesta tesi, com la traducció i interpretació realitzades que també s'inclouen a l'annex de la tesi, així com totes les connexions, relacions i entramat de ponts que he anat teixint entre el text de 1802 i els altres textos de referència per a l'estudi realitzat en aquest estudi. Després d'haver realitzar aquesta recerca, porto a consideració que Herbart ha estat poc estudiat en determinats àmbits del camp de la pedagogia, a més a més de considerar que, per la rellevància que té, i ha tingut l'autor, en la nostra tradició pedagògica, va ser interpretat durant la primera meitat del segle XX a casa nostra, en moments històrics controvertits, i, des d'aleshores, no hi ha hagut altres interpretacions més recents que actualitzessin el seu pensament a la llum de la pedagogia actual<sup>784</sup>. Això em porta a pensar en un biaix del seu pensament, també de l'actualitat del seu pensament, i a una necessitat urgent de reinterpretació des de noves traduccions. Convé, doncs, restaurar la idea de Herbart heretada dels darrers autors que el van interpretar a casa nostra i fer una relectura, actualitzada, d'aquest autor per la influència que ha tingut en la tradició pedagògica del nostre context.

El text de Muth esdevé una altra de les aportacions que fa aquesta tesi al camp del coneixement de la pedagogia. L'interès inicial d'aquest text parteix d'una de les notes que Van Manen inclou a *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad*

---

<sup>784</sup> Antoni J. Colom realitza un recull històric dels diferents moments en què la pedagogia integra a les seves obres les tesis i les posicions més típiques herbartianes. D'aquesta manera en destaca Rufino Blanco o el Pare Ruiz Amado a la primera dècada del segle XX, Lorenzo Luzuriaga com a traductor de les seves obres més importants, ja a la dècada dels anys vint, Tomàs Sampere que presenta la primera obra traduïda al castellà amb *Informes de un Preceptor*, J. Ortega i Gasset, o altres com Domingo Barnés o Roberto Pastor. Després de la guerra civil, la pedagogia espanyola oblida aquesta autor, i la renovació educativa i escolar tampoc no el considera autor rellevant. Diu també que, als Països Catalans manquen estudis sobre Herbart i que mai encara no s'ha emprès una tasca investigadora en aquest sentit. Veure el COLOM, A. J., "Els significats de J. F. Herbart", pròleg a l'edició catalana de HERBART, J. F., *Esbós per a un curs de pedagogia*, Eumo, Vic, 1987, p. LV-LVII. També se'n fa ressò a VILANO, C., *Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano*. Ponència de les IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1999, p.335-342.

*pedagógica*, i de manera semblant a l'article *On the Epistemology of Reflective Practice*. En elles, el pedagog d'origen holandès explica la seva sorpresa quan, anys després d'haver estudiat i publicat obres relacionades amb la idea del tacte pedagògic, un amic seu li envia, per la seva sorpresa, una edició del 1982 del llibre de Muth mostrant-li com la noció de *tacte pedagògic* ja havia estat explorada per un autor abans que ell. D'altra banda, resulta interessant advertir que aquesta obra incloïa una breu síntesi de la conferència de Herbart, com a referència a l'antecessor i encunyador del terme en l'àmbit de l'educació. Aquesta obra, que segons Van Manen ell no va descobrir fins que la seva recerca ja era força avançada, va ser, també, objecte del meu interès i, després d'intents fallits a la recerca d'alguna traducció o edició actualitzada, en vaig trobar una primera edició en alemany, la seva llengua original, del 1962 i una tercera edició, també en alemany, del 1982. Aquesta darrera ha estat l'edició a partir de la qual vaig realitzar bàsicament la interpretació i la traducció, amb l'ajut del mateix professor Wolfgang Joseph Wegscheider, única i exclusivament per a formar part d'aquesta recerca. Considero, doncs, que són importants aportacions a la recerca que teniu a les mans tant per la troballa de l'obra, que considero cabdal en la construcció del recorregut per les bases teòriques del tacte pedagògic, com per la interpretació i traducció realitzades al català, que formen part del text d'aquesta tesi. També considero com a aportació inèdita, la descoberta d'aquest autor alemany que fou professor a l'Acadèmia Pedagògica de Worms, Berlin i Heidelberg, director de la Facultat de Pedagogia i Teologia de la Universitat de Heidelberg, membre del Consell d'Educació Alemany i vicepresident de l'Associació Mundial per la Renovació en l'Educació i també autor de diverses obres, que ja han estat detallades a la introducció d'aquest estudi. L'esmentat autor mai no ha format part de la nostra tradició pedagògica per bé que les seves aportacions en la qüestió del tacte pedagògic són evidents i, des d'aquest estudi, es fan explícites també com a part, tot i que no volgudament amagada, del pensament pedagògic del nostre context cultural. Així, també esdevenen una aportació totes les connexions, relacions i entramat de ponts que he anat teixint entre l'obra de Muth i els altres textos de referència, emprats per a l'estudi realitzat en aquesta tesi. D'entre totes les connexions establertes, vull destacar la influència, o, com a mínim, la coincidència, entre l'obra de Muth i la de Van Manen, qüestió que es fa especialment evident pel que fa al significat del tacte pedagògic, les seves característiques, als aspectes que es detallen en relació al tacte pedagògic, la terminologia utilitzada, així com a l'estil narratiu que empen ambdós autors per desvetllar la naturalesa del tacte

pedagògic. El recurs narratiu emprat per Muth és el mateix recurs narratiu que empra Van Manen, incorporant exemples de la vida a l'escola i de la relació entre el mestre i l'alumne, amb la intenció d'explicar i d'il·lustrar el fenomen. També resulten destacables els paral·lelismes entre el punt en què Muth parla de la “sensibilitat lingüística”, i les recerques de Van Manen sobre la importància de donar nom als estudiants, com el que s'explica a l'article *Naming students experiences and experiencing student naming*, entre moltes d'altres. Així, després d'haver realitzat aquesta recerca aprofundida, també considero que Muth és un autor completament desconegut i, per això, nul·lament estudiat a casa nostra, qüestió que, alhora, em porta a pensar en l'oportunitat de reconeixement d'aquest pedagog, així com d'una necessitat d'interpretació i traducció d'alguns dels seus textos que ens puguin ajudar a fer una millor, i més completa, lectura del pensament pedagògic del darrer segle a Europa.

De la mateixa manera, resulta important descobrir autors que han incidit en clàssics de la pedagogia i que romanen encara desconeguts. Com a pedagogs tenim la responsabilitat de restaurar el lloc d'alguns educadors que, ara per ara, no formen part de la nostra tradició pedagògica per motius de desconeixement. En aquest sentit, resulta per exemple destacable el discurs inaugural que fa Stoy a la Universitat de Jena al 1884 fent incidència i redefinint l'home de tacte, el *phrónimos* aristotèlic en el “reconeixement rebut d'actuar amb tacte”. L'autor fa incidència a que aquest reconeixement del tacte es rep. Aquest és tant sols un exemple del paral·lelisme que podríem fer entre la conferència inaugural de Stoy al 1884 amb la de Herbart 1802. Tanmateix, això suposaria una altra recerca que ara no pertoca, però que ens pot portar a copsar la conveniència de fer el seguiment d'aquest autor i dels seus escrits per indagar sobre què va dir en relació el tacte.

A mesura que ha anat avançant la recerca, s'ha anat fent evident que per plantejar com educar el tacte cal sortir del món de la pedagogia i anar al món de l'art, i aquesta és una altra de les aportacions que fa el present estudi al camp del coneixement. Cal tenir present que, la sensibilitat de l'art no és aliena a la manera com un se situa davant el món, davant d'aquest entorn que es configura com a paisatge viscut, que esdevé, alhora, origen i conseqüència d'una manera de mirar. I aquesta mirada vers el món, vers els altres, i vers un mateix, es realitza des de la pròpia sensibilitat. L'ésser humà, l'infant, el

jove, el mestre o el que el futur li depari, determina el seu jo a partir de les seves experiències, de les seves vivències i del seu sentir davant els fets, les situacions, davant dels altres, davant d'un mateix i dels esdeveniments. Tanmateix, una educació del tacte pedagògic, des de la perspectiva de l'art, hauria de fer sentir i fixar l'atenció en allò que és essencial, hauria de fer visible allò que se'ns fa desconegut, hauria de fer sorprenent allò que és quotidià, s'hauria d'interessar en sostreure l'ésser humà de la memòria necessària per fer anar més enllà, hauria de fer mirar més detingudament i aprofundida la realitat, hauria de donar peu a noves interpretacions i nous significats, així com poder concentrar en un instant perceptiu tota la força d'un projecte d'ideació personal; aspectes, tots ells, impossibles d'assumir des d'una perspectiva de competències per a l'aprenentatge de determinades estratègies i habilitats. Perquè aquest ésser humà educador i alhora educand, mestre i alhora alumne, que incorpora alhora el ser i el voler ser, les circumstàncies i la fantasia, aprèn a dibuixar-se des dels sentits, a partir d'una educació, d'una formació que cerqui precisament el desenvolupament de la persona, des de la seva pròpia figuració, és a dir, des d'allò que somia per a ell, que va lligat de manera indestriable a l'altre, atès que respon amb tacte, des de la crida de l'altre, des d'una sensibilitat.

Per tot el que he dit fins ara, resulta també una aportació el fet de considerar que, la proposta de formació dels mestres i dels educadors des d'una significació propera a l'art, demana que aquesta formació no es configuri mai com a direcció, sinó com a possibilitat. Una possibilitat articulada des del ser, com a identitat del jo, vinculat a l'altre, en el que un mateix i l'altre conviuen conjuntament i, on l'ésser humà, es transforma per convivència amb l'altre, no per argumentació; i des del voler ser, com a identificació, mimesi i testimoni de l'altre. I, en aquesta articulació de possibilitat, cal considerar que per ser, és condició necessària que tota persona esdevingui el seu propi artista. Això, significa una pedagogia de la sensibilitat vinculada directament a la persona, que s'autosubjectiva de manera conscient, i es projecta alhora a la intempèrie, sense seguretats. Tot plegat, projecta una formació a través dels imaginaris, en el sentit de pensar en l'altre, en el real, encara que, alhora, hi estiguem deslligats, permetent una representació figurativa de l'altre "com si". Des d'aquesta posició, les categories del món de l'art no volen ser un judici de valor, ans la base de la relació educativa i de formació amb els altres. Aquesta melodia es configura en un ordre no mecànic, no determinat i de clau dubitativa, i alhora, prové, també, de la pròpia presència o absència

i de la presència o absència de l'entorn que es presenta no ordenat, desconegut, a voltes buit i en multitud d'escenaris "irracionalitzables". Aquesta melodia habita en la parla, en el gest, en el silenci, en l'atmosfera, en la percepció i en la conversa, habita en el testimoni que invoca. El tacte, doncs, mai no podrà revestir el caràcter previ que és propi dels sabers susceptibles de ser ensenyats, pel fet que no hi ha una orientació que es pugui donar a priori, demana transformació d'un mateix, per la qual cosa mai no és possible determinar-lo d'antuvi. I aquesta és una idea central de l'estudi que convé posar de relleu. Es pot ensenyar a *ser professor*, però no es pot ensenyar a *ser mestre*. No podem parlar de tacte pedagògic però podem parlar del tacte educatiu i d'una educació *del i per al* tacte atenent-nos a que l'art és un referent pedagògic clau en la formació del tacte educatiu. Això, també implica que la formació del mestre, no és possible sense estètica, perquè educar i formar implica una relació de contacte, de respecte, d'afectació, d'alteritat, de compassió, de deferència per l'altre: de tacte.

El tacte no es pot ensenyar en el sentit tradicional del terme *ensenyar*, perquè això significaria, que reposa sobre uns principis genèrics sobre els quals s'en pot pensar algun tipus d'ensenyament prefixat; significaria, que hi ha una seguretat i un camí a mostrar que possibilitaria arribar al tacte, significaria, que no hi ha lloc per a la incertesa que és en realitat la que dona l'oportunitat de repensar contínuament les nostres accions com a accions educatives per excel·lència. Davant d'aquesta situació, podem afirmar que no és possible, o més aviat, que és contradictori parlar de *competències* en relació al tacte considerant que el tacte és un tipus de relació ètica i alhora educativa amb l'altre. Perquè ser "èticament competent" va en contra del que significa "ser ètic". Ser, doncs, "competent en tacte educatiu" va en contra del que significa el *phrónemos* com a "home de tacte". El tacte demana temps, com temps demanen les coses que realment són importants a la vida. La velocitat i la sobreacceleració van en contra del tacte, per tenir tacte cal tenir temps per l'altre, cal lentitud tot i que el temps i la lentitud no garanteixen el tacte, tant sols li obren una possibilitat per esdevenir-se.

Ser humà, ser mestre, és ser memòria. En un temps en el què, el passat està seriosament amenaçat i, en el qual, la pèrdua de memòria i el seu desprestigi és un signe dels nostres temps, el tacte necessita de la memòria per mantenir-se viu en l'educador. La memòria, en la formació del tacte educatiu esdevé una esclatxa de rehabilitació, des de la figura del testimoni com a categoria pedagògica, en aquell que explica una experiència viscuda

no per ser imitada, sinó perquè des d'ell es pugui fer la pròpia experiència. I la memòria també passa per recordar quines han estat les experiències “infernals” en la nostra història i en la nostra història pedagògica, perquè, sovint, com a educadors, no podem dir el que cal fer en un moment determinat, i, en el millor dels casos, tant sols podem saber què és el que no s'ha de fer; podem no saber com arribar, però, podem saber de quina manera de ben segur no hi arribarem; podem desconèixer el camí encertat, però coneixem el camí que no hem de prendre. El darrer pla de la pel·lícula *Deliciosa Martha*<sup>785</sup> ho escenifica delicadament quan, Martha, la protagonista, excel·lent xef de cuina d'un dels millors restaurants d'Hamburg que ha dedicat totes les energies i el que creu millor de la seva vida a la feina, en fer el tast d'un pastís cuinat pel seu terapeuta, a qui ella li ha donat la recepta, provoca el diàleg següent:

Martha (M): *No está logrado.*

Terapeuta (T): *¿Ah, no?*

M: *Hay algo que no está bien.*

T: *Pero si lo hice todo exactamente como usted me indicó! He seguido la receta al pie de la letra, paso a paso, tal como está escrita.*

M: *¿Horneó usted la masa durante exactamente quince minutos?*

T: *Exactamente quince minutos, exactamente 210 grados.*

M: *¿Está usted seguro de que su horno calienta a 210 grados cuando lo pone a 210 grados?*

T: *El horno es nuevo!*

M: *Quizá lo haya amasado más de la cuenta.*

T: *No, ni un segundo más de lo necesario.*

M: *Entonces debe de ser el azúcar.*

T: *¿El azúcar?*

M: *Compró el azúcar belga que yo le había indicado?*

T: *No querrá usted hacerme creer que es capaz de reconocer qué azúcar he utilizado...*

M: *Claro que no. Pero sí puedo saber qué azúcar no ha utilizado.*

---

<sup>785</sup> *Deliciosa Martha*, del títol original *Bella Martha*, és una tetraproducció italiana, alemanya, austríaca i suïssa, dirigida per Sandra Nettelbeck l'any 2001.



No voldria acabar, sense dir que tenir experiència de profunditat no resulta gens senzill, tant per la manera com vivim el temps, com per la “quantitat” de tot a la que, sense voler, estem sotmesos i que, sense ni tant sols adonar-nos, ens passa factura. Tanmateix, tinc la sensació que de tant en tant arribem a tocar una mica aquesta experiència de profunditat. Transformar i transformar-se en formació, que va més enllà del donar forma, demana no tant sols passar per dins de la memòria ans de la persona en la seva globalitat, demana preservar els espais i els temps de profunditat per anar a fons en el coneixement, en el sentit més hermenèutic del terme, tal i com he anat desvetllant en el recorregut realitzat al llarg de tota la recerca que ara conclou. L’art és una forma no superada per l’exploració interior que passa per la profunditat, la permanència, la durabilitat i la subjectivitat; elements, tots ells, propis d’altres realitats que no es corresponen amb la vida de l’esser humà del present. Tanmateix, són, tots ells, elements que cal cercar i afavorir, atès que no es donen sempre, ni fàcilment. Per tant, convé dotar l’espai i el temps acadèmic d’un context, on l’art, les humanitats, la lectura dels clàssics, el diàleg hermenèutic i un sentit, possibilitin una formació que, tal i com es fa palès al llarg de la tesi, no necessàriament implica saber més coses ans saber alguna cosa amb més profunditat, des del saber de la prudència com a manera de ser que fa del mestre un home de tacte, un *phrónemos* que respon a la crida de l’altre. Aquest és un saber que és pot copsar des d’una experiència que passa, de manera imprescindible, per l’art i per les humanitats en el camí de transformar-se del mestre, malgrat aquesta sigui una experiència que, aparentment, allunya i evadeix de la realitat més pregona, però esdevé necessària per poder-nos aproximar i, aprendre a mirar, i a escoltar, per a poder-hi dialogar. D’aquesta manera podrem estar amatents a les realitats on es mostra el tacte i on hi és reclamat, per anar composant la pròpia melodia de la que, en el millor dels casos no en serem més que eterns aprenents.

*“En arte, todo se puede aprender y nada, o casi nada, se puede enseñar.”*

Eduardo Chillida,  
*Aromas - Pensamientos*



---

---

## FRONTERES I CAMINS OBERTS DE LA RECERCA

---

---

*“Guiado por un aroma  
cada obra un paso entre lo conocido y lo ignorado.  
Nunca lo establecido, podrá cerrar el paso de lo que  
nace.”*

Eduardo Chillida,  
*Aromas – Pensamientos*

Una visió autocrítica d’una recerca d’aquestes dimensions és un repte que no es planteja fàcil d’entrada, i des de la posició de qui encara es troba dins del bosc, atès que el temps encara no li ha permès de sortir-ne totalment. De tota manera, i certament, al llarg del camí realitzat he anat copsant i experimentant la necessitat de posar límits que ajudessin a centrar i orientar la recerca. Igualment, d’acceptar els límits que se m’han anat presentant des de diversos àmbits, per les condicions de la mateixa recerca i les condicions d’aquells que ens hi hem apropat des de diversos punts. De la mateixa manera, també s’han anat entreveient camins oberts, possibles dreceres i espais verges que encara resten per explorar, però que s’han hagut de deixar al marge per resultar un excés en el viatge que s’havia emprès.

Quan un inicia un viatge a un lloc desconegut, un pot tenir-ne referències per d’altres que ja hi hagin viatjat més o menys pels mateixos indrets, un pot preparar-se per al camí i l’aventura que ha d’emprendre, però si viatja de veritat, l’aventura de la descoberta sempre el sorprendrà i el farà visitar llocs insospitats, prendre dreceres que no el

portaran enlloc o haver de retornar i refer camins per poder seguir avançant. L'aventura del viatge d'aquesta recerca s'ha desenvolupat de manera similar. Anava amb la preparació que fins aleshores m'havia semblat que era la més necessària per iniciar el camí, sabent, ja d'entrada, que no ho portava tot a l'equipatge, sinó que l'equipatge l'hauria d'anar fent i refent a mesura que m'anés trobant amb nous paratges: afrontar continguts que desconeixia, textos on endinsar-me, línies metodològiques que presentaven límits i dificultats per la temàtica triada, etc. Certament, aquesta recerca ha suposat un camí de superació intel·lectual i personal, la fondària del qual mai no m'hauria pogut imaginar, però que s'ha fet evident des de la vivència i recorregut en tots els seus àmbits i totes les fases.

En aquestes pàgines que segueixen em proposo presentar aquelles fronteres – el que se situa a tocar d'un altre - intencionals i previsibles de l'abast de la recerca com a mesura pròpia i obligada de tot investigador, així com presentar les limitacions com a punts on s'acaba l'exercici del que s'estava realitzant per raons que poden ser diverses. Al mateix temps, em proposo presentar els camins que s'obren des del final de la investigació i que no haurien estat descoberts si aquesta no s'hagués realitzat. Així, considero el final d'aquesta recerca com una possibilitat a un nou començament, que tingui com un dels punts de partença, la tesi que teniu a mans.

## **Fronteres i limitacions de la investigació**

---

*“El límite es el punto donde  
una cosa se convierte en otra”*

Eduardo Chillida,  
*Elogio del horizonte*

Les fronteres i limitacions que s’han anat fent paleses al llarg del desenvolupament d’aquesta recerca han estat les següents:

Una de les primeres limitacions amb les que em vaig trobar en el desenvolupament d’aquesta recerca va ser la manca de referències inicials per a poder iniciar un treball d’investigació. En aquest sentit, tot partint de Van Manen com a autor contemporani de referència per al tema del *tacte pedagògic*, em vaig anar endinsant en les lectures d’altres autors que, d’entrada, hauria pogut semblar que no tenien una relació directa amb el tema de la recerca però amb els que finalment s’han anat establint ponts de significació que han resultat ésser importants per a la cerca que ha estat realitzada. El fet que no hi hagi recerques que obrin camins a l’estudi del tacte pedagògic va dificultar l’inici de la investigació pel fet que s’esperava poder obtenir sense gaires dificultats uns fonaments teòrics que poguessin donar suport i abraçar la recerca. El que es va trobar van ser referències i fonts documentals que relacionaven el tema del tacte amb qüestions lligades a la fisiologia o bé al món dels éssers humans que es troben amb barreres a l’aprenentatge, al joc i la participació social: infants amb necessitats educatives específiques. Així, qualsevol cerca bibliogràfica o font documental s’adreçava gairebé en exclusiva a un únic autor de referència: Max van Manen.

És evident, però, que aquesta primera limitació s'ha acabat convertint, segons el meu parer, en una de les principals fortaleses d'aquest estudi, pel fet que, en augmentar l'interès i la cerca de fonts que poguessin apropar-me a un marc teòric del tacte pedagògic, m'ha portat a descobrir autors i textos, no “pensats”, ni sospitats d'entrada, i que, fins i tot alguns d'ells, haurien passat desapercebuts en altres circumstàncies.

En el desenvolupament de la recerca, i concretament a l'hora de treballar amb el text de J. F. Herbart, ens hem adonat que les traduccions que tenim dels seus textos corresponen a una determinada època de la nostra història recent i que emfatitzen alguns aspectes que probablement eren importants per a impulsar determinats moviments en el terreny de l'educació. Ara bé, aquests mateixos textos caldria reinterpretar-los a la llum de les noves aportacions, lectures i context educatiu actual per veure com l'autor de referència pot aportar noves significacions a allò que en el seu dia va restar, per traducció i interpretació, segellat. Cal, des del meu punt de mira, una acurada actualització hermenèutica de textos fonamentals per a l'estudi aprofundit del tacte pedagògic. Així, proposo una reinterpretació de les obres fonamentals de J. F. Herbart que l'han posat com a un dels “pares” de la pedagogia. Tanmateix, resulta difícil pensar en un jove Herbart que defensa el tacte pedagògic enfront del mateix Herbart que proposa la planificació de l'acció educativa amb la mesura de la que hem estat hereus. Certament, aquesta situació afegeix algunes limitacions a la tesi, pel fet que, el text de Herbart ha estat treballat des de l'original en alemany clàssic, en canvi, les altres obres del pedagog alemany emprades són traduccions al castellà realitzades fa bastants anys i, sobretot, llegides des d'un context molt diferent a l'actual.

Una altra de les limitacions que hi trobo a la recerca és que sembla que, avui en dia, el que no és demostrable no interessa, fins i tot està sota sospita en poder esdevenir “científic”. Aquesta realitat ha traspasat l'esfera de l'educació de tal manera i amb tal força que sembla que allò que no pugui ser recollit des de les competències establertes, no sigui prou important com per ser susceptible de presentar en una proposta de formació. D'aquesta manera, les esferes competencials s'han convertit, actualment, en el focus d'orientació del l'àmbit de la formació en qualsevol dels sectors, situació que fins i tot actualment es veu reforçada des de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior - EEES – i conseqüentment des de tots els plans de formació que s'hi desenvolupen. L'intent que ha realitzat aquest estudi de posar aspectes com el tacte educatiu al

capdavant de les preocupacions de la formació dels mestres és considerat per molts “científics educatius” i per molts “enginyers de l’educació”, com bé és sabut, una gosadia. Conscient d’aquesta limitació atès el context de l’educació d’occident, la recerca que s’ha presentat vol fer de revulsiu a aquesta perspectiva imperant i obrir nous camins d’interpretació i de posicionament en el terreny de l’educació i, al seu torn, de la formació de les noves generacions de mestres. D’aquesta manera, la limitació ha esdevingut altra cop generatriu de motivació i de mostra.

El desconeixement de la llengua alemanya ha estat una de les limitacions de formació importants per accedir a algunes de les fonts documentals que han resultat imprescindibles per a la realització d’aquest estudi. El coneixement a fons del francès i de l’anglès, a més a més del català i del castellà no han estat suficients per a aprofundir en autors com Muth o Herbart, per la qual cosa ha estat necessari recórrer a l’ajut d’un traductor i interpret vessat en la interpretació de textos educatius i que a, a més a més, pogués interpretar, en el cas de Herbart, des de l’alemany clàssic. Després d’aquesta recerca, m’adono des de l’experiència viscuda, de la importància que té per un estudiós del camp de l’educació el coneixement de l’alemany, a més del grec i del llatí. El fet està en la incertesa del que et depararà el futur de les teves intencions i motivacions, en aquest cas, científiques.

En la recerca que teniu a mans, s’ha realitzat l’estudi del tacte des de la perspectiva de la formació del formador, no des de la perspectiva de qui “rep” aquesta formació, tot i que aquest hi resta implícit. No hem parlat des de les vivències de qui rep accions amb tacte, així com no hem parlat de l’*efectivitat* o la *funcionalitat* del tema d’estudi perquè aquest no era, ja d’entrada, el nostre enfocament ni el nostre objectiu. D’aquesta manera, no trobem en cap cas la veu de l’infant, del jove o de l’estudiant de Magisteri. Tanmateix, pensem que aquesta realitat no li fa perdre importància al tema d’estudi, tot i que és important fer constar la frontera que s’ha volgut posar per poder aprofundir en la perspectiva de la formació.

El desigual aprofundiment en alguns dels aspectes teòrics presentats ha estat degut a la riquesa conceptual de perspectives tan importants com l’hermenèutica i la gran quantitat i varietat de material disponible en aquest nivell. Conscient que molts dels temes

resulten ser centrals per a cadascuna de les concepcions, s'ha optat pel tractament aprofundit d'aquells que, per motius expressats en cada cas, han centrat més l'atenció investigadora i el temps d'investigació. A això, també hi convé afegir la breu formació filosòfica de base de la investigadora, que prové d'una formació en Ciències de l'Educació en l'especialitat de Didàctica i Organització Escolar, i d'una formació en Magisteri, en l'especialitat de Matemàtiques i Ciències Experimentals, amb vint-i-tres "anys-krónos" de *praxis* educativa i de *praxis* pedagògica repartida entre l'escola i els estudis de Magisteri, i un intens *kairós* que han orientat l'interès d'aquesta recerca.

Considero una absència el fet de no haver pogut contrastar les troballes de la recerca amb alguns dels artistes amb qui s'ha anat dialogant a la darrera part de l'estudi. En alguns casos perquè tants sols ens queden les seves obres, i en el cas de Joan Margarit, l'absència de confrontació amb el poeta s'ha degut a la manca de resposta obtinguda després de tres intents de contacte. Tanmateix, el contrast "en directe" amb Benet Casablanca i amb Jaume Radigales ha estat possible.

La riquesa de significats, extrets en el procés d'anàlisi i reflexió de l'experiència dels artistes amb qui s'ha establert un diàleg, m'ha fet adonar de l'absència d'altres camps del món de les arts, com per exemple el cinema, la dansa o la pintura, entre d'altres. Aquest diàleg hauria pogut donar més elements de reflexió i altres punts de mira a la mirada que ha estat donada des dels camps de la poesia, la música i l'escultura. Això ha estat degut a la necessitat de posar límits en el temps així com a l'espai dedicat a aquesta part de l'estudi. Aquesta és, però, una porta oberta a una possible exploració posterior.



*“He llegado a creer que el horizonte es algo inalcanzable,  
necesario e inexistente. (...)  
Porque tú nunca puedes llegar a la idea  
que tú creías que podría ser el horizonte  
cuando no sabías que el horizonte es una distancia  
entre tu punto de vista y el lugar en el cual  
la tierra tiene la curvatura necesaria  
para que tú no puedas ver más allá.  
Pero que si tú avanzas, él avanza también.”*

Eduardo Chillida,  
*Elogio del horizonte*

Tal i com ja he comentat a l'inici d'aquesta part, aquest lloc comú d'encarar el final d'una investigació doctoral dóna una perspectiva de continuar el camí, o fins i tot, d'un recomençar el camí amb l'equipatge, d'entrada, més ben triat per tenir la sensació d'estar més ben preparat per al viatge que t'espera. De tota manera, cal ser ben conscient que el viatge, si es fa, serà un nou viatge que et desvestirà de l'equipatge previst. Aquest nou viatge, en el seu cas, pot tenir sendes, senderols, traçats, corriols o viaranys ben diversos, com són els que presento a continuació. Ara bé, per emprendre'n qualsevol d'ells, cal la referència d'aquest darrer viatge que ha estat realitzat.

Un primer camí va en la direcció de les aportacions d'aquesta tesi tant pel que fa al seu contingut com al mètode emprat en la seva realització. Atès que ja s'ha dedicat un apartat de la recerca a aprofundir sobre les aportacions que fa la tesi, no crec necessari detenir-me altre cop en aquesta aspecte que ja ha estat detallat amb anterioritat.

La “descoberta” de textos com els de Herbart i Muth han obert perspectives d’exploració d’altres autors, alguns d’ells seguidors de Herbart, com podrien ser T. Ziller o K. V. Stoy; o bé, l’obra *Theophrón* de J. H. Campes de 1783 que fa referència a la importància de la sensibilitat i de la prudència en el tracte entre les persones; o bé, el text del baró Von Knigge *Sobre el tracte entre les persones*, de 1788. També resultaria interessant el treball sobre els textos *Sobre la idoneïtat i la no idoneïtat a l’hora de recompensar o castigar*, obra de Campes datada el 1788, o altres com les detallades a la segona part de l’estudi referents a Schleiermacher o al General Von Clausewitz que, pel que hem vist, també van realitzar alguna aportació al tema del tacte pedagògic, fets que van resultar ser d’influència cabdal en la denominació del *tacte pedagògic* de J. F. Herbart. Tots aquests són textos que encara estan per explorar a l’hora d’aprofundir i ampliar el recorregut de les bases del tacte.

Tal i com ja he esmentat anteriorment, la riquesa de significats extrets en el procés d’anàlisi i reflexió de l’experiència dels artistes amb qui s’ha establert un diàleg, m’ha fet adonar de l’absència d’altres camps del món de les arts com per exemple el cinema, la dansa o la pintura, entre d’altres, que poden donar més elements de reflexió i altres punts de mira a la mirada que ha estat donada des dels caps de la poesia, la música i l’escultura. Aquesta és, doncs, una porta oberta a una possible exploració posterior que de ben segur pot oferir ponts de diàleg entre la formació del mestre i la formació en l’art.

També fóra un camí important a explorar, el fet d’investigar sobre la manera com es podria amarrar la formació dels mestres d’aquesta perspectiva, sense que això vagi en detriment dels aspectes competencials que també cal desenvolupar en els futurs mestres. La presa de consciència en la importància de la formació del tacte educatiu, des d’una perspectiva de l’art, per part dels responsables en diferents nivells de la formació dels futurs mestres, resulta del tot imprescindible per obrir possibilitats d’apropament.

Haver aprofundit en l’obra de Muth, que té com a contingut central el tema del tacte pedagògic, situa aquest autor en un nou horitzó de referents teòrics per a l’estudi del tacte pedagògic. De la mateixa manera, es fa necessari un reconeixement de les seves aportacions al tema del tacte, més enllà d’aquesta tesi. És per aquest motiu que em

proposo el treball de futur sobre algun tipus de publicació que pugui fer extensible aquest reconeixement. Al mateix temps, em sembla del tot rellevant i oportú un aprofundiment en major extensió i profunditat pel que fa a aquest pedagog, i autor d'altres obres, que no han estat treballades per al desenvolupament d'aquest estudi. Resulta, també, especialment interessant, el fet que aquest pedagog tingui un cert reconeixement en determinades institucions que es fan càrrec de l'atenció, cura i educació d'infants que es troben amb barreres per a l'aprenentatge, el joc i la participació, la qual cosa fa pensar en un determinat marc des d'on es podria haver cultivat aquesta sensibilitat necessària per al desenvolupament del tacte educatiu. El tacte es fa encara més important davant la fragilitat de l'ésser humà.

La interpretació i reinterpretació de textos, com algunes de les obres de referència de J. F. Herbart, al camp de les ciències de l'educació, textos que van ser traduïts al castellà a mitjans del segle passat, és una necessitat urgent per restablir la fonamentació històrica i pedagògica de moltes de les aportacions realitzades al món de l'educació. És des de la sorpresa d'un Herbart més preocupat per la relació educativa on s'hi mostra el tacte pedagògic que no pas en matèria d'instrucció o de programació, que penso en aquesta necessitat com una urgència de la història i de la teoria de l'educació.

Els camins oberts d'aquesta recerca són diversos i molt engrescadors, tanmateix tant sols constitueixen una petita mostra de les múltiples i grans possibilitats que s'entreveuen a partir de la investigació pròpia d'aquest treball. En aquest sentit, podem dir que el valor d'aquesta investigació no és tant sols per les aportacions que suposa en relació al tema que s'ha estat abordant, que resulta tant interessant com a la vegada poc tractat en l'horitzó de l'interès de les recerques actuals en el camp de les ciències de l'educació. El valor que volem atorgar a aquesta recerca, també radica en l'aprofundiment que s'ha convidat a realitzar en el tema del *tacte educatiu*. Aquest suposa, sens dubte, un repte tant per l'autora d'aquest estudi com per totes aquelles persones que vulguin abordar alguns dels temes que s'hi assenyalen.



---

---

## ÍNDIX DE FIGURES

---

---

Figura 1: Diferències entre educar i adoctrinar.....	36
Figura 2: Correspondència dels modes de desvetllament amb les formes de coneixement, el tipus de saber i les formes de comportament de l'èsser humà...	97
Figura 3: Principals característiques de la <i>theoría</i> , la <i>praxis</i> i la <i>poíesis</i> .....	99
Figura 4: Característiques de la <i>praxis</i> i de la <i>phrónesis</i> .....	116
Figura 5: Cosmoantropologia de la <i>phrónesis</i> .....	118
Figura 6: Àmbits de l'acció del prudent.....	124
Figura 7: Síntesi de la correspondència entre els significats del bé i les categories del ser .....	127
Figura 8: La doble tasca de l'elecció en la cosmoantropologia de la <i>phrónesis</i> .....	134
Figura 9: Trets associats al <i>phrónimos</i> .....	143
Figura 10: Equilibris de l'home prudent davant les modernes oposicions.....	144
Figura 11: Quadre comparatiu entre les característiques del tacte com a saber pràctic i la <i>teckné</i> com a saber tècnic.....	155
Figura 12: Cercle d'idees-valor que, en Herbart, integren l'objectiu de l'educació.....	180
Figura 13: Relació d'autors, d'obres i les seves aportacions, que van influenciar J. F. Herbart en la utilització del terme <i>tacte</i> .....	186
Figura 14: Esquema síntesi de les idees clau que porten J. F. Herbart a emprar el terme <i>tacte</i> .....	187
Figura 15: Esquema-síntesi de la idea de <i>tacte</i> segons J. F. Herbart.....	198
Figura 16: Elements de la formació de l'educador en relació als fenòmens segons J. F. Herbart.....	200
Figura 17: Evolució de la didàctica en la concepció de J. Muth.....	212
Figura 18: La dimensió educativa en l'evolució de la noció de didàctica com a estrat pel tacte.....	213

Figura 19: Evolució, segons Muth, del camp de significació i ús del terme tacte pedagògic a partir de Herbart.....	221
Figura 20: Evolució del terme tacte fins Herbart .....	225
Figura 21: Àmbits d'amplitud del tacte pedagògic que defineix Muth en relació a les seves manifestacions.....	233
Figura 22: Constel·lació didàctica a partir de les aportacions de Muth.....	239
Figura 23: Esquema sobre la constel·lació de les manifestacions del tacte en l'educació en general i en l'àmbit de la didàctica segons Muth.....	247
Figura 24: Síntesi de les vessants del tacte en relació amb la seguretat en l'acció segons Muth.....	252
Figura 25: La centralitat de l'acció educativa en el tacte pedagògic.....	255
Figura 26: Components necessaris per a l'adquisició de la idea vertebradora.....	269
Figura 27: Elements del tacte en base a la definició de Gadamer .....	281
Figura 28: La noció de <i>tacte</i> de Gadamer en relació a la formació.....	284
Figura 29: Relació dels models de formació amb la formació del tacte, segons Gadamer.....	290
Figura 30: El tacte a la llum dels conceptes bàsics de l'humanisme de Gadamer...	296
Figura 31: Tacte, sol·licitud i caràcter reflexiu segons Van Manen.....	335
Figura 32: El tacte pedagògic com a relació pedagògica segons Van Manen.....	336
Figura 33: Diferències entre l'acció reflexiva i l'acció meditativa segons Van Manen.....	342
Figura 34: Formes de reflexió que descriu Van Manen en relació a la temporalitat de l'acció.....	350
Figura 35: Diferències entre el coneixement explícit i el coneixement tàcit.....	356
Figura 36: Característiques del moment pedagògic.....	358
Figura 37: Manifestacions del tacte pedagògic des del recull de l'herència a Van Manen.....	391
Figura 38: Àmbits de manifestació del tacte pedagògic.....	395

---

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I ALTRES FONTS DE DOCUMENTACIÓ

---

---

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., *Historia de la Pedagogía*, Madrid, FCE, 1976.

ADRIÁN, J., *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser. Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*, Barcelona, Herder, 2010.

ALIGHIERO, M., *Historia de la Educación*, vol. 2, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005 (8ª edición).

ANTHONY, M. J.; BENSON, W.S., *Exploring the History & Philosophy of Christian Education: Principles for the 21st Century*, USA, Kregel Publications, 2003.

ARENDT, H., *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós/ ICE - UAB, 1995.

ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., i LATORRE, A., *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*, Barcelona, Labor, S. A., 1992.

ARISTÒTIL, *Ética Nicomáquea*, Traducció i notes per Julio Pallí Bonet. Introducció de T. Martínez Manzano, Barcelona, Biblioteca Clásica Gredos, 2007.

ARISTÒTIL. *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1997.

ARISTÒTIL, *Política*, Madrid, Alianza, 2000.

ASENSIO, J. M., *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*, Barcelona, Graó, 2010.

ASENSIO, J. M., *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004.

AUBENQUE, P., *La prudencia en Aristóteles*, Barcelona, Crítica, 1999.

AYALA, R., *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico – hermenéutico*, Tesis doctoral UAB, Bellaterra, 2009.

BACHELARD, G., *La poética del espacio*, Madrid, Fondo de Cultura Económico, 2000.

BÁRCENA, F., *La práctica reflexiva en educación*, Madrid, Editorial Complutense, 1994

BÁRCENA, F., LARROSA, J., MÈLICH, J.-C., *El aprendizaje de los sentidos. Tres notas para una pedagogía de la sensibilidad*. Conferència pronunciada en el marc del V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, 2004.

BÁRCENA, F. i MÈLICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

BAUMGARTNER, K., FRIEDEL, Ch. (producció), Bavaria Film International; NETTELBECK, S. (directora), 2001, *Deliciosa Martha*, del títol original *Bella Martha*, és una tetraproducció italiana, alemanya, austríaca i suïssa



BAUMAN, Z., TESTER, K., *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Barcelona, Paidós, 2002.

BERGER, J., *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili, 2000.

BOSCH, E., *El plaer de mirar*, Barcelona, ACTAR, 1998.

BOUCHÉ, H., *Educación para un nuevo espacio humano*, Madrid, Dykinson, 2004.

BOWEN, J., *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder, 1985.

BRUFORD, W. H., *Culture and Society in Classical Weimar 1775 – 1806*, London, Cambridge University Press, 1962.

BUBER, M., *Yo y Tú*, Buenos Aires, Buena Unión, 1967.

CABEDO, S., *El Principi Dialògic en Martin Buber*, XIVè Congrés Valencià de Filosofia, Peníscola, 2002.

CASSIN, B. (dir.), *Vocabulaire Européen des Philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil – Le Robert, 2004.

CELA, J. i PALOU, J., *Calaix de mestre*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004.

CELA, J., *Amb lletra petita*, Barcelona, Edicions 62, 1998.

CELA, J. i PALOU, J., *Amb veu de mestre*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1993.

CHILLIDA, E., *Elogio del horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*, Barcelona, Destino, 2003.

CHILLIDA, E., *Aromas y Pensamientos*, Guipúzcoa, Chillida-Leku, Zabalaga, 1998.

- COLLELLDEMONT, E., *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002.
- COLLELLDEMONT, E., *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*, Lleida, Pagès, 1997
- COLLELLDEMONT, E., PLA, G., “Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència”. *Temps d'Educació*. Barcelona, 2004, número 28, 85 – 91.
- COLOM, A. J., “Els significats de J. F. Herbart”, pròleg de l'edició de J. F. HERBART, *Esbós per a un curs de Pedagogia*, Vic, Eumo, 1987.
- COMPAYRÉ, G., *Herbart y la educación por la instrucción*, Madrid, La Lectura, 1922.
- COROMINES, J., *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, volums V, VIII i IX, Barcelona, Curial Edicions Catalanes, 1988.
- DE GARMO, Ch., *Herbart and the Herbartians*, reimpressió de la primera edició de 1895, Honolulu, Hawaï, University Press of the Pacific, 2001.
- DEWEY, J., *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1964.
- DEWEY, J., *Democràcia i escola*, Vic, Eumo, 1985.
- Diccionari de la Llengua Catalana*, segona edició, Institut d'Estudis Catalans IEC, 2007.
- Diccionari etimològic*, Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1996.
- DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2003.
- DUCH, L., *Mite i cultura*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.
- DUTT, C. (ed.), *En conversación con Hans-Georg Gadamer*, Madrid, Tecnos, 1998.

ENDE, M., *Momo*, Barcelona, Alfaguara, 2003.

FERRATER MORA, J., *Diccionario de Filosofía, II*. Madrid, Alianza, 1979.

FREUD, S., *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1980.

FULLAT, O., *Valores y narrativa. Axiología educativa*, Barcelona, Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2005.

FULLAT, O., *Filosofías de la Educación. Paideia*, Barcelona, CEAC, 1992.

FULLAT, O., *La peregrinación del mal*, Bellaterra, Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.

FULLAT, O., *Finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona, Hogar del Libro, 1982.

GADAMER, H.-G., VIETTA, S., *Hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*, Madrid, Trotta, 2004.

GADAMER, H.-G., *Verdad y Método*, (volum I), Salamanca, Sígueme, 2003, desena edició.

GADAMER, H.-G., *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

GADAMER, H.-G., *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós – UAB, 1991.

GADAMER H.-G., *La herencia de Europa*, Barcelona, Ed. Península, 1990.

GAIRÍN, J., *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*, Madrid, La Muralla, 1999.

GARCÍA CARRASCO, J. “El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart”, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978.

GARCÍA HOZ, V., *Diccionario de Pedagogía (II)*, Barcelona, Labor, 1974.

GAUTHIER, R.A., *La morale d'Aristote*, Paris, PUF, 1958.

GOETZ, J. P.; LE COMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

GOLDBERG, E., *La paradoja de la sabiduría. Cómo la mente puede mejorar con la edad*, Barcelona, Crítica, 2006.

GRONDIN, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica* (Prólogo de Hans Georg Gadamer), Barcelona, Herder, 2002.

GRONDIN, J., *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003.

HANSEN, D., *Llamados a enseñar*, Barcelona, Idea Books, 2001.

HANSEN, D., *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Barcelona, Idea Books, 2002.

HEIDEGGER, M., *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica. (Informe Natorp)*, Traducción Jesús Adrián Escudero, Madrid, Trotta, 2002.

HERBART, J. F., *Vom pädagogischen Takt*, Göttingen, 1802.

HERBART, J. F., *Esbós per a un curs de pedagogía*, Vic, Eumo, 1987.

HUSSERL, E., *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, 1991.

IGNACIO DE LOYOLA, *Ejercicios Espirituales*, Bilbao-Santander, Ediciones Mensajero- Sal Terrae, 2006.

IMBERT, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

JACKSON, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.

JACKSON, Ph., *The practice of teaching*, New York, Teachers College Press, 1986.

JUUSO, H.; LAINE, T., “Tact and atmosphere in the pedagogical relationship”, *Analytic Teaching*, vol 25, nº 1, p. 1 – 17, 2007.

KAPUSCINSKI, R., *El mundo de hoy*, Barcelona, Anagrama, 2004.

KOLVENBACH, P.-H., *Cura Personalis*, Roma, CIS, 2007.

LÉVINAS, E., *Humanisme de l'autre homme*, València, Edicions 3i4, 1993.

LÉVINAS, E., *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, éditions Grasset&Fasquelle, 1991.

LÓPEZ, M., MATURANA, H., PÉREZ, A., SANTOS, M. A., *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

MARGARIT, J., *Noves cartes a un jove poeta*, Barcelona, Proa, 2009.

MARIN, F. X., FEIXAS, V., MÈLICH, J. C., TORRALBA, F., *Vers una pedagogia amb rostre*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.

MARINA, J. A., *La recuperació de l'autoritat*. Barcelona, Sello, 2009.

MAFFESOLI, M., *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1997.

- MATURANA, H., *Transformación en la convivencia*, Chile, J. C. Sáez editor, 2004.
- MEIRIEU, P., *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 2001.
- MÈLICH, J.-C., *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder, 2010.
- MÈLICH, J.-C., BOIXADER, A. (coords.), *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona, Graó, 2010.
- MÈLICH, J.-C., “Per una pedagogia poètica. Més enllà de la concepció tecnològica de l'educació”, *Idees*, gener/març 2004, n° 21, p.120-129.
- MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962.
- MUTH, J., *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1982 (3<sup>a</sup> edició).
- NIETZSCHE, F., *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1979.
- NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Oxford English Dictionary*, J.A. Simpson and E. S. C. Weiner, eds. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, OED Online, Oxford University Press, 1989.
- PAGÈS, A., “Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer”. *Temps d'Educació*, n° 29, 2005, p. 167-185.
- PAGÈS, A., “L'impossible d'ensenyar. Notes per una filosofia de la transmissió”. *Ars Brevis*, n° 11, 2005.

PAGÈS, A. *Bases Hermenèutico-filosòfiques de l'acció educativa: La Teoria de la interpretació de Hans- Georg Gadamer*. UAB, Juny 1991. Tesi doctoral dirigida pel Dr. Octavi Fullat i Genís. Àrea de Teoria i Història de l'Educació. Departament de Pedagogia i Didàctica.

PANIKKAR, R., *El diàlogo indispensable*, Barcelona, Península, 2003.

PARDO, J. L., *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*, Barcelona, Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg, 2004.

PERRENAUD, Ph., *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.

PLANELLA, J., "Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36/12, noviembre 2005.

PLATÓ, *La República*, Madrid, Alianza Editorial, 6ª reimpressió, 2006.

POLANYI, M., *Personal knowledge. Towards a Post Critical Philosophy*, London, Routledge, 1998.

POLANYI, M., *The tacit dimension*, New York, Anchor Books, 1967.

POSTMAN, N., *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Vic / Barcelona, Eumo / Octaedro, 1999.

PUIG, J. M., *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona, Edicions 62, 1999.

PUIG, J. M., *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

RADIGALES, J., "Sonidos para un fin de siglo. La (de)construcción musical en la Viena de Klimt", *Trípodos*, nº 21, 2007.

REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

REBOUL, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

RICOEUR, P., *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*, Salamanca, Cuaderno Gris, 1997.

RICOEUR, P., *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

RILKE, R. M., *Cartes a un poeta jove*, Barcelona, Angle, 2008.

ROMBACH, H., *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder, 2004.

Seminari IDUNA., *L'altre, un referent per la pedagogia estètica*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 2000.

SCHILLER, F., *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, Anthropos, 1990.

SCHÖN, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basis Books, 1983.

SCHÖN, D. A., *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SEELEY, L., *History of Education*, American Book Company, New York - Cincinnati - Chicago, 1899.

SMITH, M. K., "Michel Polanyi and tacit knowledge", *The encyclopedia of informal education*, consulta realitzada a [www.infed.org/thinkers/polanyi.htm](http://www.infed.org/thinkers/polanyi.htm)



SÒFOCLES, *Antígona*, Barcelona, La Magrana, 2005.

SPRADLEY, J. P., *The ethnographic interview*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

STEINER, G., *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2005.

STEINER, G., i LADJALI, C., *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003.

STEINER, G., en diàlego con SPIRE, A., *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, el Taller de Mario Muchnik, 1999.

STEINER, G., *Después de Babel*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

TATARKIEWIKZ, W., *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

TERRICABRAS, J. M. (coord.) *El pensament filosòfic i científic II. El segle XX*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 2001.

TORRALBA, F., *Pedagogía del sentido*, Madrid, PPC, 1998.

TORRABA, F., “Sentit i raó de ser de les humanitats”, Barcelona, *Revista Ars Brevis*, 2000.

VAN MANEN, M., “Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action”, Peking, *University Education Review*, 2008.

VAN MANEN, M., “Phenomenology of practice”. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30, 2007, <http://phandpr.org/index.php/pandp/article/view/7/55>.

VAN MANEN, M., “On the relation between Pedagogy and Philosophy”. *The Far western Philosophy of Education society Conference*. University of Hawai, Manoa. January 15-18<sup>th</sup>, 2003. També traduït a la revista Aloma, desembre 2006.

VAN MANEN, M., “Writing Qualitatively, or the Demands of Writing”. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722, 2006.

VAN MANEN, M., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Barcelona, Paidós, 2004.

VAN MANEN, M., *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M., “Care-as-worry, or “don’t worry be happy”. *Qualitative Health Research: An International, Interdisciplinary Journal*. Sage publications, Vol. 12, nº 2, 2002.

VAN MANEN, M., *Writing in the dark: Phenomenological Studies an Interpretative Inquiry*. The University of Western Ontario. Ontario, 2002.

VAN MANEN, M., “Moral Language and Pedagogical Experience”. *The Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32, nº 2, 2000.

VAN MANEN, M., Glossary, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://www.phenomenologyonline.com/glossary/glossary.html>.

VAN MANEN, M., “Phenomenological Inquiry”, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>.

VAN MANEN, M, “Inquiry as Tact”, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>.

VAN MANEN, M., "Phenomenological Inquiry and Writing". *Human Science Research*. Programs of Van Manen Research Seminars, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://phenomenologyonline.com/max/teaching/edse611.html>.

VAN MANEN, M., "Curriculum Foundations and Inquiry". Programs of Van Manen Research Seminars, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://phenomenologyonline.com/max/teaching/edsec503/504.html>.

VAN MANEN, M., "Children and pedagogy in Film: Seeing Cinema Pedagogically". Programs of Van Manen Research Seminars, 2002, document digital descarregat (12/06/09), <http://phenomenologyonline.com/max/teaching/edsec605.3.html>.

VAN MANEN, M., i LI, S., "The pathic principle of pedagogic language". *Teaching and Teachers Education*, 18, 215-224, 2002.

VAN MANEN, M. & LEVERING, B., *Los secretos de la infancia*, Barcelona, Paidós, 1999.

VAN MANEN, M. "The Practice of Practice". In Lange, Manfred; Olson, John, Hansen, Henning & BYnder, Wolfrang (eds.): *Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Luvain, Belgium: Garant, 1999.

VAN MANEN, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998.

VAN MANEN, M., "Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning and Relation". A D. Vandenberg (ed.), *Phenomenology and educational discourse* (39-64) Durban: Heinemann Higher and Further Education, 1996, <http://phenomenologyonline.com/max/pedagogy.htm>.

VAN MANEN, M., "Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, OISE/ John Wiley (Toronto), Vol. 4, n°2, 1994.

VAN MANEN, M., “Reflectivity and the pedagogical moment: the practical – ethical nature of pedagogical thinking and acting”. Ian Westbury and Geoff Milburn (editors). 2006. *Making Curriculum Strange*. London: Routledge. Originally published as “Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and acting”. *The Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, nº 6, 1992.

VAN MANEN, M., “Theory of the unique: thoughtful and learning for pedagogic tactfulness” G. Milburn and R. Enns (comps.), *Curriculum Canada*, University of British Columbia, 1984.

VAN MANEN, M. “On the Epistemology of Reflective Practice”. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Oxford Ltd. (1) 1, pp. 33-50.

VAN MANEN, M. “Pedagogical Tact Research”, document digital descarregat (12/06/09), [http:// www. Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/hstactoft.html)

VAN MANEN, M. “Epistemology of Practice”, document digital descarregat (12/06/09) [http:// www. Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html](http://www.Phenomenologyonline.com/MAX/projects/epistpr.html)

VAN MANEN, M. “The vitality of the Pedagogical relation & Language of Pedagogical Thinking and Acting”. Article enviat directament per l’autor.

VAN MANEN, M, Mc CLELLAND, J., PLIHAL, J., “Naming student experiences and experiencing student naming”. In d. Thiessen and Cook-Sather 8eds. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. New York, NY: Springer publishing Company. (pp 85-98). Article enviat directament per l’autor.

VILANOU, C., *Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano*. Ponència de les IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1999, p.335-342.

VILLA, A.; VILLAR, L., *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Bilbao, Servicio Cantral de Publucaciones del Gobierno Vasco, 1992.

WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico philisophicus*, Madrid, Alianza, 2003.

WOODS, P., *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós/ MEC, 1986.

WULF, Ch., *Antropología de la Educación*, Barcelona, Idea – Books, 2004.

ZUBIRI, X., *Cinco lecciones de filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.



---

---

**ANNEX**

---

---





## Vom pädagogischen Takt

aus: „Zwei Vorlesungen über Pädagogik“ 1802

An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann eine Lobrede, eine Geschichte, einen Überblick desselben.

Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Überlegung werden. Wer das Abzuschneidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Überraschung, als Unterstützung des eigenen Denkens. Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das bloße Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale soweit herausheben, als nötig ist, um die Fäden der fernern Untersuchung anzuknüpfen.

Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohltätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat; die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu tun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Übermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft; und daß sie in ihren allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar *erwartet*, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt, als gestört werden wird. — Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vor-

träge ins Licht setzen soll. In dem Maße, wie ich Ihnen die Idee der großen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche Sie gewiß der Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

Ebensowenig Geschichte! – Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen, und, wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurteilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Übertreibung und Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige, vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.

Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, daß Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigene Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er andere hat erzogen werden sehn, ins Gedächtnis zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder mit Geringschätzung an ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Teil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentlicher Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiderbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wieviel der damalige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene



Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; – wie viel übler man sich ohne sie befunden haben würde. Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einfluß der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen, und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite, hinzustellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennenzulernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer zu vermeiden; – um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientieren: dazu bedarf es der aufmerksamsten Hinsicht auf das Gegenwärtige; darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen: dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werks vor; ich meine NIEMEYERS Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und viel erfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich, als konzentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hochverdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwendung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß. Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von NIEMEYER entfernen

werde, mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich außer dem Raisonement höchstens meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, daß dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.

Auch keinen Überblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem *Unterricht, der zugleich Erziehung sei*, – von einer allgemeinen Einteilung der Methode dieses Unterrichts in *synthetischen* und *analytischen*, – von der *ästhetischen Darstellung der Welt*, als dem Ideal der Erziehung, hier schon reden wollte? Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt; und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesamten pädagogischen Aufgabe zu verraten, daß ich die *Bildung der Phantasie* und des *Charakters* für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. – Paradoxien tun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüt sich versetzen muß.

Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. – Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, – philosophisches Denken; – die Kunst erfordert stetes *Handeln*, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst. Zu jener ge-



hört, daß man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unserer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsre Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maße von der pädagogischen Praxis. Die Tätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; – und ebenso unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, – aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm vielleicht nur nicht



träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts; er erfährt nur *sich*, nur *sein* Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen *seiner* Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation, und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben- und hintereinander fortgehn, – nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt. Ja es *kann* nicht nur so kommen, sondern das *begibt* sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagog so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip *a priori* nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne. Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, – zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und



in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde: entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. „Aber welcher Erzieher“, werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die ihm seine Zöglinge machen, überläßt!“ – Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsionierte und kalkulierte, während die Knaben eine Torheit nach der andern begehnen, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? – Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen; ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: *wie* sich jener Takt bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Takt in uns festsetzen werde? – Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsre Stimmung sollen und können wir durch Überlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Überlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hin-



geben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung *vor* Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsre Empfindungsweise *während* der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unsrer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz, zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu tun sei. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nötige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Rohheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Rätsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemütern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nötig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Torheit und dem Laster offene Bahn zu machen.

Es gibt also – das ist mein Schluß – es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in der* *Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.

Man muß daher von der Vorbereitung keineswegs erwarten,



daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde. Man muß nicht einmal die speziellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muß sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das Einzelne, was jeden Augenblick zu tun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muß man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Erziehers für sich allein unbedeutend ist, und es unendlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muß es seinem Gedächtnis nicht einmal anmuten, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

Aber dagegen muß man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupt-Hilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter mancher Anregung des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nur anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Überlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, – was im Gegenteil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei. Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den *er erziehen möchte*, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, – wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau tat, nicht den Hüter, den angefesselten Sklaven, dem der Knabe, und der dem Knaben wechselweise die Freiheit raubt: – sondern den weisen Lehrer von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich seines Zöglings zu versichern weiß, und ihn nun der eignen Entwicklung in der Mitte des Spiels und des Streits mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Tun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch



die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, – getrost überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu erraten. Denn ist es nicht möglich, daß so viel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr alle seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmutet, oder soll er ihr auch nur den besten Teil davon opfern, so muß er sich selbst vernachlässigen, so wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältnis; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsre Wissenschaft muß uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst in hohem Maße fortbildet und welche überdas mit solcher Intension und Konzentration, mit solcher Gewißheit und Genauigkeit handelt, daß sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nötig hat, daß sie den größten Teil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls *für* ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zwecke richten. Welt und Natur tun im Ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu tun sich rühmen darf.

Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche. Wie weit ich vom Ziel bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohnedas gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte.

Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Collegium am zweckmäßigsten benutzen können.

Sie sehn aus dem vorigen: mein Versuch wird dahin gehn, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln,



und zu beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen sein muß. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so verbinden, so konstruieren, so verschmelzen müssen, daß daraus jene Sinnesart hervorgehe, und daß diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruieren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art; – desto schwieriger hier, weil ich die rein philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann. Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Spekulation faßlich zu machen, ohne die Spekulation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntnis, und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Spekulation vorfinden, wenngleich nur dunkel, roh und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus Ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muß. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit und Sicherheit, auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Übungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hilfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Literatur und Mathematik.



### **Del tacte pedagògic<sup>786</sup>**

De: “Dues classes magistrals sobre Pedagogia”

Johann Friedrich Herbart, 1802

---

---

En començar la lliçó magistral hom espera sobretot una definició del subjecte de la conferència, uns elogis, una història, un resum o sinopsi del mateix.

Després del primer intent de separar allò que és transcendent / substancial del que és aleatori, es pot arribar a una definició com a expressió rellevant del resultat d'aquesta reflexió.

Aquell que no té clar què és allò que cal separar, no podrà apreciar la validesa de la separació que conté la definició en sí mateixa i la veurà més com a una cosa sorprenent que com a una confirmació de la pròpia manera de pensar.

Així doncs, en comptes de partir de la definició, [la lliçó magistral]<sup>787</sup> es basarà en la tosca idea d'allò que la paraula nua “educació” ens recordi, per tal d'extreure'n les característiques principals i lligar-les als fils de la investigació.

---

<sup>786</sup> Text trobat a la biblioteca de la Facultat d'Educació de la Universitat de Göttingen on, el 1802, J.-F. Herbart llegí aquesta lliçó inaugural del curs adreçada als joves estudiants d'educació del moment.

<sup>787</sup> El contingut introduït que estigui entre claudàtors [ ], vol aclarir mitjançant termes, notes o especificacions al text, la interpretació per a una millor comprensió del mateix.

[Sobre els elogis:]

L'art de la formació dels joves és en ella mateixa un art jove, que prova de fer coses, que exerceix les seves forces, que espera tenir uns resultats adequats, però que reconeix que els seus intents fins al dia d'avui han ensenyat més sobre allò que calia evitar que no pas sobre allò que calia fer. En cada pas encara té por de la supremacia d'allò que és aleatori, i se n'esmuny en comptes de combatre-la; i que encara en els seus principis generals *espera* [en cursiva a l'original] els preceptes i oposicions de la filosofia, però sense saber si aquesta, com a mínim de manera preliminar, hi aporta res o bé en sortirà perjudicada.

Els elogis en una ciència com aquesta no ho són tant pels resultats reals sinó com a senyal d'esperança de cara al futur. Però són precisament els motius per a l'esperança els que mitjançant aquesta conferència s'han de poder veure com a justificats o no. En tant en quant sigui possible de desenvolupar la idea de la pedagogia com a una gran art, i en la mesura en que el desenvolupament d'aquesta idea es pugui demostrar, es veurà elevat el respecte del públic envers la pedagogia cap a la confiança i fins i tot la veneració.

[Sobre la història:]

Què conté la història d'una ciència? Els intents / experiments que és necessari realitzar per tal de poder convertir-se en ciència. Qui pot jutjar el valor d'aquests experiments, i els possibles avenços? Sens dubte aquell qui passi per alt el camí millor i més curt entre els experiments i llur objectiu. Per aquest motiu la història d'una art no comença a ser interessant i comprensible fins que es coneixen els principis generals pels que poder jutjar els molts experiments que ens explica aquella història; és a dir, quan podrem distingir allò que és veritat, allò que és important, d'allò que és superflu, irrellevant o perillós.

[ *primer mètode* ]

En el cas de la història de la pedagogia és necessari situar-se de manera prou clara davant de la situació actual d'aquest art. Per a això l'autor recomana dos mètodes:

Primer mètode: Cadascú ha de situar-se en la pròpia joventut i recordar com fou educat i com va veure educar a d'altres al seu voltant. Fent això, a molts els vindran sentiments

d'estimació o menyspreu envers els seus mestres i educadors. Però la joventut ja està prou lluny per a anar més enllà del primer pensament lliure i extreure'n una experiència instructiva / de la que se n'aprenGUI quelcom.

Especialment quan es creu haver patit per culpa d'errors substancials que hagin influït negativament en el grau de desenvolupament de la persona, aleshores és difícil d'oblidar que malgrat els obstacles contra els que es va lluitar, malgrat quina fos l'alçada de l'educació rebuda, malgrat quin fos el deute contret per l'esperit de l'època; sense aquella educació tot hauria anat molt pitjor.

Però aquí es tracta d'identificar els errors com a tals, tant és com es puguin explicar a partir de l'entorn de la situació creada; aquí es tracta d'alliberar-se completament de la influència dels costums, segons els quals un pare tracta al seu fill així com ell fou tractat pel seu pare. Fins i tot d'alliberar-se de la pròpia època actual, en tant en quant la manera de fer de les autoritats ens podria enlluernar el sentit comú. Així ens podem situar al bell mig del que per un costat és l'ideal pur, i de l'altre els mitjans que tenim per a dur-lo a terme, i intentar així fer-ho el millor possible ja des del moment de la planificació.

En relació als mitjans disponibles, i d'entre ells especialment per tal de conèixer aquells que la pedagogia ja ha preparat per al seu ús, i per a evitar de la manera més segura les falses dreceres a les que duu ben fàcilment l'època present, i de les quals la pedagogia actual n'adverteix de la manera més sorollosa; per tal d'orientar-se en una qüestió d'experiència com ho és l'educació, mitjançant l'experiència més recent; per a tot això cal prestar l'atenció més exquisida al temps present.

[ *segon mètode* ]

En comptes de qualsevol altra lectura, es proposa l'estudi de la coneguda i ben difosa obra de NIEMEYER Fonaments de l'educació [“Grundsätze der Erziehung”]<sup>788</sup>, que

---

<sup>788</sup> Es podria tractar de l'obra NIEMEYER, A.H., Ruhkopf, F.E. (1837). *Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte*. Document digital consultat (16/02/08) a: [http://books.google.com/books?id=2AY0HQAACAAJ&dq=NIEMEYER+Grunds%C3%A4tze+der+Erziehung&hl=ca&ei=FRnTTd32NJKq8APv0b3rCg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CgQ6AEwAA](http://books.google.com/books?id=2AY0HQAACAAJ&dq=NIEMEYER+Grunds%C3%A4tze+der+Erziehung&hl=ca&ei=FRnTTd32NJKq8APv0b3rCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CgQ6AEwAA)

constitueix un excel·lent compendi de la pedagogia actual i que hauria de mantenir-se sempre en el rerefons d'aquesta lliçó magistral, tot i que en alguns punts l'autor vol anar més enllà de NIEMEYER.

[Definició de Pedagogia]

Distingim en primer lloc la Pedagogia com la ciència de l'art de l'educació. Quin és el contingut de qualsevol ciència? El contingut de qualsevol ciència és la recopilació de teoremes, d'axiomes que reflecteixen un pensament, un conjunt d'idees que van sorgint com a conseqüència de principis i com a fonaments a partir de principis.

Què és un art? L'art constitueix la suma d'habilitats que en el seu conjunt són necessàries per a assolir un objectiu determinat.

Així, la ciència requereix la deducció de teoremes o axiomes a partir de les seves raons o fonaments. Això es refereix al pensament filosòfic; L'art sempre exigeix *acció*, *actuació*, *reacció* [handeln], en funció dels resultats del pensament científic i reflexió anteriors.

L'art durant la seva execució, quan actuem, no s'ha de perdre en especulacions. Aquest és el moment concret que reclama que l'art ajudi. Hi ha mils d'adversitats que exigeixen que l'art s'hi oposi [a aquestes adversitats].

Distingeixin vostès l'art de l'educador experimentat de l'exercici individual d'aquest art. Forma part d'aquest art de l'educador experimentat (en la seva execució) el saber tractar adequadament, conforme a la seva edat [das Alter] i el caràcter o la forma de ser de cadascú [das Naturell], a cadascuna de les persones.

Aquest tracte adequat, propi de l'educador experimentat, es pot aconseguir per casualitat o atzar, per simpatia o bé per amor paternal, l'amor d'un pare o una mare vers el seu fill.

Quin d'aquests tres àmbits constitueix les nostres observacions? És obvi que no tenim l'oportunitat de l'autèntic exercici o execució d'aquest art i encara menys l'oportunitat d'intents, assaigs, exercicis o experiments diversos o exercicis diferents d'experimentar. Només és a partir d'aquests experiments es podria aprendre aquest art, [el de l'educació.



D'una banda ens manca l'entorn com a oportunitat i de l'altra l'exercici. L'art de l'educació seria el resultat d'experiència i d'experimentació. L'educació no acaba mai, és un procés continu d'aprenentatge per part de l'educador.]

[Teoria i *praxis*]

La nostra esfera, el nostre entorn, el constitueix la ciència [l'autor és molt contundent en aquest punt] i en aquest punt els prego que reflexionin en la relació entre la teoria i la *praxis*.

La teoria, en termes generals, abraça un ventall tan ampli, que aquell que l'exerceix tant sols pot tocar una ínfima part del total de la teoria. La teoria fa cas omès - al seu torn en la seva indefinició que és resultat de la seva generalització – [fa cas omès] dels detalls que trobem en les circumstàncies individuals en les que el que practica [Praktiker] es trobarà. I fa cas omès a totes les normes individuals, reflexions i esforços a través dels quals ell [el pràctic] ha de respondre o correspondre a aquelles circumstàncies.

A l'escola de la ciència sempre i paral·lelament s'aprèn per una banda massa per a la *praxis* i per altra banda massa poc per a la *praxis*. I és per això que a cap dels pràctics [Praktiker] en l'exercici del seu art no els agrada dependre, o dependre excessivament, de la teoria pura i profundament investigada [rebutgen el que és l'essència de la teoria]. Prefereixen, i molt més, fer prevaldre el pes de les seves experiències i de les seves observacions. Tanmateix i alhora, s'ha debatut, comprovat i repetit que la *praxis* “pura i dura” a vegades tant sols és superficialitat i el reflex d'una experiència molt limitada i en cap cas decisiva. En aquests casos la teoria hauria d'ensenyar què podem aprendre de la naturalesa a través de l'assaig [entre l'intent i l'experiment] i l'observació per tal que la teoria aporti determinades respostes.

Tot això és plenament vàlid en la *praxis* pedagògica [pädagogische *Praxis*]. L'activitat de l'educador [des Erziehers] és contínua, no acaba mai i fins i tot actua positivament o negativa contra la seva voluntat, i fins i tot l'educador no s'adona d'allò que hauria pogut aconseguir [o de la influència que hauria pogut exercir sobre l'altre]. De la mateixa manera, contínuament, l'educador experimenta la repercussió i l'èxit de la seva acció, però això no li mostra què hauria passat si hagués actuat de manera diferent, quin èxit hauria assolit si hagués actuat d'una forma més assenyada i contundent; què hauria

passat si hagués disposat dels mitjans pedagògics, les possibilitats dels quals potser no n'era ni conscient.

De tot això que hem dit, l'experiència de l'educador no en sap res, no en té consciència. Perquè l'educador només s'experimenta a ell mateix i només experimenta la seva relació amb les persones, el fracàs dels seus objectius sense desvetllar o descobrir els errors fonamentals. Només experimenta els resultats positius dels seus mètodes sense comparar-ho amb els progressos, potser més ràpids i més bonics, d'altres mètodes millors [l'únic punt de referència de l'educador és ell mateix. Desconeix altres experiències i altres mètodes que haurien obtingut millors resultats en menys temps].

D'aquesta manera, és possible que un mestre dels d'abans [Schulmann], gris, apagat, resignat, encara estant al final dels seus dies; i que tota una generació i diverses generacions de professors que han anat donant més o menys les mateixes passes seguint-se paral·lelament o un darrere l'altre [rutina, repetir tots el mateix]; que tots ells no poden ni sospitar el que experimenta un jove mestre novell en les seves primeres hores mitjançant un feliç encert, un experiment ben calculat. Diria fins i tot que no és només una possibilitat, sinó quelcom que succeeix contínuament.

[Contextualització]

Cada nació es mou dins del seu entorn nacional i cada època en el seu cercle temporal; i això inclou al pedagog igual que a qualsevol altre individu amb totes les seves idees, invents, aportacions, assaigs, intents i experiències que en resulten. Èpoques diferents tenen les seves experiències diferents perquè fan coses diferents i constitueix una veritat eterna que qualsevol esfera d'experiència que no es basi en un principi, mai no hauria de parlar, a priori, de la perfecció absoluta; ni tant sols pot indicar el grau d'aproximació a aquesta perfecció. [Es necessita un principi].

[La necessitat de la filosofia en l'educació]

Per tant, els que s'apropin a l'educació sense una filosofia o sense una base filosòfica, fàcilment s'enganyaran a ells mateixos pensant que han realitzat reformes àmplies quan

en realitat tant sols hauran millorat una mica el *modus operandi* , la forma de fer les coses, les formes.

En cap altra àmbit, la prudència filosòfica de les idees generals és tan necessària com en l'educació on el quefer diari i l'experiència individual tan diversa repercuteixen i condicionen la visió de cadascú. [L'educació condiona la visió que cadascú té del món. L'educació és tan fonamental que condiona la cosmovisió].

Per competent i bo que sigui el teòric, quan exerceix (sense la lentitud i rutina que té l'estudiant que resol els seus problemes) la seva teoria és inevitable que s'introdueixi un graó intermedi entre la teoria o la praxis. Aquest graó intermedi és un element vinculant, un cert tacte.

El tacte [Takt] és un element vinculant, intermediari entre la teoria i la praxis. El tacte és la ràpida avaluació [en el sentit de formar-te una idea ràpida de la persona], l'anàlisi i la consegüent presa de decisions més enllà de la rutina uniforme en el procedir. Però tampoc – com hauria de succeir amb una teoria portada a la *praxis* en la seva totalitat – ha de presumir encertar completa i totalment en les exigències del cas individual. Perquè per la seva plena aplicació dels axiomes científics s'hauria de convertir en un ésser sobrenatural. [El pràctic és un ésser humà, no és perfecte].

Per consegüent, tenim a l'home tal com és, i d'ell i a partir de l'exercici continu es forma un mode d'acció que en un principi depèn del seu sentir o sentiment i només a gran distància de la seva convicció. [L'ésser humà és com és i en l'exercici de l'activitat inevitablement resulta una forma de procedir que en primer terme depèn de sensacions i només remotament de conviccions].

En tot això que acabem de dir, aquest pràctic [l'home] expressa les seves emocions, expressa com s'ha incidit en ell des de fora, expressa més aviat el seu estat d'ànim i no tant el resultat del seu estat racional.

I vostès diran, qui és aquest educador que depèn tant del seu estat d'ànim, del seu entusiasme o de la seva apatia, que resulten de l'actuació dels seus alumnes ?! Però jo al meu torn els pregunto: quin és aquest educador que elogia els seus alumnes sense sentir-ho i que els renya al peu de la lletra [emprant els manuals i patrons]? quin és l'educador

que raciocina i calcula mentre els infants fan una trapelleria rere l'altre ? [Intenta cercar una resposta teòrica a situacions concretes].

L'educador que en una situació de protagonisme d'unes naturaleses tan fortes [ referint-se a quan els nens fan alguna cosa mal feta] no posaria l'energia de la seva voluntat decisiva i viril. [Un mestre que no intervingui decididament en una situació com aquesta. El bon educador també és aquell que pren decisions de manera contundent. Defensa el concepte de la màxima comprensió de l'individu i alhora de defensar la pròpia autoritat. Li dóna una connotació al tacte pedagògic foragitant la imatge del mestre tou que tot ho permet].

Pot ser que hi hagi un equilibri entre les vostres preguntes i la meva contrapregunta. Pot ser que entre les dues coses hi hagi un equilibri.

Torno al meu anterior comentari.

Inevitablement el tacte ocupa els espais que ha deixat buits la teoria convertint-se així en determinant de la *praxis*, convertint-se en el que decideix la praxis. Ens hem de jutjar feliços si aquest element determinant alhora serveix fidelment a la teoria, està al servei de la teoria, la validesa de la qual aquí donem per suposada.

Per tant, **la qüestió decisiva de la què depèn si algú és o serà un bon o mal educador, aquesta qüestió és una de sola: com es forma aquell tacte, o millor, com es va formant** [sentit de continuïtat, de procés] **aquell tacte en cadascun dels educadors?**<sup>789</sup>

Si en aquesta formació el tacte es forma o no d'acord amb el que dictamina la ciència en la seva àmplia generalitat? [si es mou en conceptes científics en el sentit més ampli]. [Hi ha dues qüestions: la primera, com es forma el tacte; la segona, si, en la formació, el tacte és o no fidel a les lleis científiques genèriques].

Reflexionem un moment:

---

<sup>789</sup> Ubicat a la p. 13 del text original alemany. La negreta és pròpia per la importància que té aquesta interrogació que es fa J. F. Herbart, i que és el nucli de la seva lliçó, per la tesi que es desenvolupa.

Quines són, al cap i a la fi, les causes últimes, les influències que determinin com aquest tacte es constitueix en nosaltres?

El tacte només es forma o constitueix durant, o al llarg, de la *praxis*; es forma mitjançant la incidència o les conseqüències d'allò que experimentem durant la *praxis* [no és un acabat sinó quelcom que es va formant contínuament] i que incideix sobre la nostra forma de sentir. Aquesta conseqüència o repercussió variarà en funció de fins a quin punt nosaltres som diferents i sentim diferent; a la vegada a través de la reflexió hem de i podem incidir sobre el nostre estat d'ànim; sobre la correcció i el pes d'aquesta reflexió, de l'interès i de la nostra voluntat moral. De tot això dit, depèn el *si* i el *com* repercuteix i condiciona el nostre estat d'ànim abans d'iniciar el nostre ofici educador i, per consegüent, de *si* i *com* condiciona la nostra manera de sentir durant l'exercici d'aquest ofici; i, al cap i a la fi, les reflexions condicionen com organitzem i dominem aquest tacte que és la base de l'èxit o del no èxit [fracàs] dels nostres esforços pedagògics.

En altres paraules: mitjançant la reflexió, la reflexió filosòfica, cercant l'arrel de les coses i mitjançant la ciència, l'educador s'ha de preparar no tant sols de cara a les seves futures accions en casos individuals sinó que s'ha de preparar més aviat a sí mateix: la seva ànima, cor i cap [cervell] per tal de percebre, comprendre, sentir i avaluar els fenòmens que li esperen en el futur i les situacions en les que es veurà implicat. [El mestre s'ha de preparar per percebre, comprendre, sentir i avaluar tant la quotidianitat present com les situacions possibles de futur].

Si ja abans d'iniciar la seva activitat, el mestre es perd en un mar de conceptes i de plans, les circumstàncies es riuran d'ell; però si té a mà certs principis generals [no especifica quina mena de principis], sabrà fer ús de les seves experiències i, en cada situació, li ensenyaran en cada cas què ha de fer. Si no sap distingir entre el que és important i el que és superflu, no veurà el que és necessari i es desgastarà en l'innecessari. Si confon la manca de *Bildung* amb la poca capacitat intel·lectual, si confon la brutalitat amb la malícia; els seus educands l'enganyaran a diari i fins i tot li faran por mitjançant un comportament o unes preguntes i enigmes que ell no sap interpretar. Però si ell sap i coneix els punts essencials i l'ancoratge del seu ofici, si coneix els trets fonamentals del caràcter bo o dolent dels adolescents, llavors sabrà

concedir-se a ell mateix i als seus alumnes aquella llibertat necessària sense que això vagi en detriment dels deures; sense que es perdi la disciplina i sense que es doni “regna solta” a alguns mals comportaments o vicis.

Per tant, i aquesta és la meva conclusió, hi ha una preparació per l’art de l’educació mitjançant la ciència . S’arriba a l’art mitjançant la ciència.; hi ha una preparació del raciocini [capacitat intel·lectual de pensar] del seny i del sentit comú i també una preparació del cor abans d’iniciar l’ofici, gràcies a la qual l’experiència, que tant sols aprenem exercint l’ofici, en primer lloc ens serveix d’aprenentatge, ens ensenya. Tant sols mitjançant l’acció s’aprèn l’art, s’adquireix el tacte, l’habilitat i les competències [en el sentit del *savoir faire*], les destreses; però fins i tot en l’acció, tant sols aprèn l’art aquella persona que abans ha après en el pensament de la ciència i que l’ha interioritzat. I d’aquesta manera l’ha predisposat per impressions futures que li arribaran des de l’experiència.

De cap manera s’ha d’esperar d’aquesta preparació que d’ella en sortim com a mestres infal·libles de l’art, ni tant sols s’ha d’esperar d’aquesta preparació unes instruccions específiques per a un procediment. Hem de confiar en la nostra capacitat, en el nostre do d’improvisació de crear sobre la marxa per decidir, en el moment precís, allò que cal fer. I hem d’aprendre dels nostres propis errors, i això és vàlid encara més en la pedagogia, molt més que en mils d’altres oficis. Perquè normalment, en la pedagogia, qualsevol acció individual de l’educador, de per sí, aïllada, és insignificant essent més decisiu i important el conjunt del seu procedir. Ni tant sols hem de sobrecarregar la nostra memòria amb infinitat de coses insignificants, detalls que podrem observar en l’exercici. [No ens hem de perdre en les petiteses, el fil conductor no ens ha de fer perdre en petiteses].

Al contrari, hem de dedicar-nos plenament a aquelles observacions que afectin la dignitat, la importància i els mitjans principals de l’educació. L’educador sempre té al davant dels seus ulls la imatge de l’ànima juvenil pura que es va desenvolupant progressivament sota la influència de la fortuna i d’un amor tendre i sota estímuls espirituals i incentius per a la seva acció futura. Que l’educador s’entregui plenament a aquesta il·lusió adornant la imatge amb tota varietat d’estímuls, però que després invoqui clarament la crítica d’una reflexió severa que li mostri que en aquesta imatge hi

ha hagut poesia, somni sense fonament, sense relació amb la realitat i sense postura o actitud. O sigui, que vegi que ha estat exigència de la raó com a característica essencial de l'ideal. [Per una banda es crea una imatge il·lusòria, però alhora ha de fer una crítica que li mostri que això no és la realitat total].

Ara bé, s'ha ideat al noi, no tant sols al noi a qui li agradaria educar sinó al noi que seria realment digne d'una educació formidable: llavors afegeixi-li mentalment a aquest noi el mestre – i no tant sols l'acompanyant que el segueix un pas rere l'altre com ho feu Rousseau; no el vigilant com a esclau encadenat a qui el nen li roba la llibertat alhora que ell també li roba la llibertat al nen, [estableix la relació de dependència mútua en què el mestre es converteix en esclavitzador i alhora en esclavitzat] - sinó al mestre savi que actua de lluny, que sap guanyar-se l'alumne mitjançant paraules que et toquen l'ànima i mitjançant una actitud decisiva [en el sentit de no vacil·lar] en el moment correcte. [Contraposa el seu model educatiu al model educatiu que proposa Rousseau que, segons Herbart, és un model esclavitzador]. Fent així correctament per tal que llavors l'alumne pugui viure el seu propi desenvolupament autònom enmig del joc i de la baralla amb els seus iguals, perquè pugui viure, perquè pugui accedir al fer honorable dels homes, perquè aprengui dels exemples, a repugnar els vicis [que quan vegi aquests exemples els rebutgi] que utilitza el món que ens envolta per seduir-nos o advertir-nos.

I és aquest guia, aquesta persona amb autoritat que t'orienta [der Lenker] a distància, i les seves paraules i la seva forma d'actuar el que hem d'intentar entendre i encertar. Perquè si no és possible trobar el temps necessari que l'amic dels joves [indirectament comparat amb l'educador] gustosament vol dedicar a l'educació, llavors aquesta educació no és possible. [L'educació demana temps]. Perquè si l'educador li ha de dedicar a l'estudiant totes les seves hores disponibles, sacrificar els seus millors anys - que és el que se li exigeix freqüentment -? o bé tant sols ha de sacrificar la millor part d'aquests anys? [causa], aleshores, fins a cert punt [conseqüència] l'educador s'ha de negar a ell mateix [adoptar un segon pla, anar en detriment dels propis interessos], en aquest cas la relació educador-educand sempre serà una relació forçada, contranatura, una relació autodestructora, perquè el que se li dona al jovent tant sols és un supervisor, no un autèntic educador.

La nostra ciència ens ha d'ensenyar un art que és l'educació contínua de l'educador i això amb tal intensitat i concentració, amb tal precisió i convicció que no necessiti suports a tothora, que pugui prescindir de bona part de les casualitats i que pugui inclús aprofitar els atzars del destí per a la seva obra o els seus objectius. [Hi ha d'haver una base molt sòlida per evitar la volatilització. Prescindir de les casualitats però, alhora, aprofitar els atzars]. Perquè el destí, les circumstàncies, el món coeducador [entorn, família, factors fora escola] dels que els pedagogs tendeixen a queixar-se en veu alta, no actuen normalment tots a la vegada i no sempre - des de la retrospectiva - repercuteixen negativament.

En la mesura que l'educació vagi tenint cert grau de poder, pot guiar aquestes incidències per als seus propis fins.

El món i la naturalesa en general, ja fan bastant més per l'estudiant que el promig de l'educació. [Fan més els condicionants que l'educació en ella mateixa].

Per aquesta primera classe, estimats senyors, crec haver-los explicat prou què és el que ha de pretendre la ciència que és el que jo vull transmetre. Fins a quin punt quedo lluny de l'objectiu?

Tant sols podrà mesurar aquell que arribi a l'objectiu. Però si he aconseguit aproximar-los més a l'objectiu, aquest fóra el mèrit que voldria compartir. Tant sols vull afegir quelcom a la substància de la ciència per formular alguna proposta de com podran vostès aprofitar millor aquest *collegium*.

A partir dels plantejaments anteriors, la meva intenció és desenvolupar i omplir de vida en vostès, un cert instint pedagògic [Sinnesart], un sentir que ha de ser el resultat de determinades idees i conviccions sobre la naturalesa i capacitat de formació de l'home. [Empra el terme *Bildsamkeit* plasticitat, l'home pot canviar, no és un ens rígid ni invariable, pot canviar, es pot educar].

Aquestes idees i conviccions, [sobre la naturalesa i la plasticitat], les generaré, les justificaré, les relacionaré, les construiré i les fondré de tal manera que d'allà en resulti aquell sentir i que, com a conseqüència, podria donar peu al tacte pedagògic anteriorment descrit. Però generar idees, justificar-les i construir-les és assumpte



filosòfic d'allò més noble però també d'allò més difícil – i encara més difícil aquí en aquest context perquè no puc presumir la base filosòfica pura sobre la qual vull construir aquestes idees -. Em refereixo a la psicologia i a la moral.

Com faré perquè els resultats de la meva especulació siguin comprensibles sense exposar l'especulació en sí? Això no els ho puc descriure amb més detall. Tant sols puc dir: en els meus plantejaments apel·laré al seu *Menschenkenntnis* [seny, sentit comú, *common sense* saber jutjar una persona en el seu caràcter, coneixement intern] i especialment a la seva capacitat d'autoobservació. És allà on hauran de trobar els resultats d'una autèntica especulació, encara que aquests siguin rudimentaris, obscurs o indeterminats. Sobretot els prego tinguin molta paciència a l'hora d'entendre i de compondre lentament les meves idees principals a partir dels seus elements constituents.

Els prego paciència, com ja he dit, si en aquest camí ensopeguen amb moltes pedres o amb brossa; al cap i a la fi el decisiu serà la claredat i la seguretat últimes, l'energia i la perseverança amb què vostès mateixos fixaran els resultats i en donaran prova. I llavors, en la retrospectiva, també dependrà molt fins a quin punt vostès dominin aquelles ciències i exercicis o assaigs que són els mitjans més importants per tractar l'educació: em refereixo sobretot a la literatura grega i les matemàtiques.



## GLOSSARI DE TERMES DEL TEXT

---

---

### Del tacte pedagògic

De: “Dues classes magistrals sobre Pedagogia”

---

---

Johann Friedrich Herbart, 1802

---

---

**belehrende Erfahrung:** experiència instructiva / de la que se n'aprengui quelcom.

**Bildung:** Cultura, educació i formació. Impregna la vessant teòrica i pràctica. Sentit global de l'educació que inclou valors, conceptes,...

**die Manier:** la forma de fer les coses.

**der Lenker:** persona que orienta, educador discret.

**der Erzieher:** l'educador.

**die Erziehung:** activitat de l'educador.

**handeln:** actuació, acció, reacció.

**Handeln:** actuar, reaccionar.

**Handlungsweise:** mode d'acció, contemporaneïtat del terme *die Manier*.

**Jugendbildung:** formació dels joves.

**Menschenkenntnis:** seny, sentit comú, *common sense*, saber jutjar una persona en el seu caràcter, coneixement intern. Quan fàcilment i instintiva arribes a conèixer una altra persona i en pots fer judici.

**Praktiker:** el pràctic.

**Pädagogische Praxis:** praxis pedagògica.

**Pädagogischen Takt:** tacte pedagògic.

**Raum und Zeit:** espai i temps.

**Schulmann:** mestret de província, en to despectiu. Terme molt antiquat.

**sich bilden:** formar-se (reflexiu).

**Sinnesart:** instint pedagògic, sentir pedagògic.

**Takt:** tacte.

**Theorie und Praxis:** teoria i pràctica.

**Übungen:** exercici en quant a actuació.

**Umsicht:** prudència, cura, mesura adequada de les coses. Actuar tenint en compte tots els factors que intervenen.

**Versuche:** intents, exercicis, experiments.

