

Los sonidos de la educación. Metáforas musicales en filosofía y recepción pedagógica

Paolo Bonafede

Department of Humanities, University of Trento (Italy) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/ritie.99754>

Recibido: diciembre 2024 • Revisado: enero 2025 • Aceptado: enero 2025

ES Resumen. Este estudio explora la metáfora del organista, utilizada por Immanuel Kant y Maurice Merleau-Ponty en sus marcos filosóficos para dilucidar aspectos clave de sus investigaciones teóricas. Procedente del ámbito musical, esta metáfora se reinterpreta posteriormente y se adapta al campo de la pedagogía. Johann Friedrich Herbart, inspirándose en las ideas de Kant, y Hartmut Rosa, inspirándose en la fenomenología de Merleau-Ponty, amplían estas ideas filosóficas para desarrollar los conceptos de tacto pedagógico y resonancia, respectivamente. Aunque ni Herbart ni Rosa hacen referencia explícita a la metáfora del organista, ésta desempeña un papel fundamental en la interpretación de las dimensiones pedagógicas de sus teorías. La metáfora establece así una doble analogía: al tender un puente entre la música y la filosofía, sirve de vínculo conceptual entre el arte y la pedagogía. Esta conexión no sólo profundiza nuestra comprensión del proceso educativo, sino que también ofrece perspectivas innovadoras para repensar la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Tacto, Resonancia, Estética pedagógica, filosofía de la educación

EN The sounds of education. Musical metaphors in philosophy and pedagogical reception

EN Abstract. This study explores the metaphor of the organist, utilized by Immanuel Kant and Maurice Merleau-Ponty in their philosophical frameworks to elucidate key aspects of their theoretical inquiries. Originating from the realm of music, this metaphor is subsequently reinterpreted and adapted to the field of pedagogy. Johann Friedrich Herbart, drawing on Kant's ideas, and Hartmut Rosa, inspired by Merleau-Ponty's phenomenology, extend these philosophical insights to develop the concepts of pedagogical tact and resonance, respectively. Although neither Herbart nor Rosa explicitly reference the organist metaphor, it plays a pivotal role in interpreting the educational dimensions of their theories. The metaphor thus establishes a dual analogy: by bridging music and philosophy, it serves as a conceptual link between art and pedagogy. This connection not only deepens our understanding of the educational process but also offers innovative perspectives for rethinking the interaction between teaching and learning.

Keywords: Tact, Resonance, Pedagogical Aesthetics, Philosophy of Education .

Sumario: 1. Introducción. 2. Imágenes y metáforas: herramientas conceptuales en filosofía y pedagogía. 3. Kant y Herbart: de organista a tacto pedagógico. 4. Merleau-Ponty y Rosa: de organista a resonancia. 5. Tacto y resonancia como phronesis pedagógica. 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción.

El concepto de “sentir” en educación, tal como se propone en este artículo, se fundamenta en los presupuestos de la análisis atmosférica desarrollada por Gernot Böhme (2016) y Tonino Griffero (2020). Desde esta perspectiva, el “sentir” no se reduce a una mera experiencia subjetiva, sino que se comprende como una forma de percepción integrada en las atmósferas que emergen en los contextos educativos. Estas atmósferas, concebidas como configuraciones sensibles que influyen de manera prerreflexiva en educadores y educandos, permiten una aproximación estética y fenomenológica a los eventos educativos, resaltando la conexión entre afectividad, percepción sensorial y pedagogía (Bonafede, 2025).

En la actualidad, el campo de la estética pedagógica encuentra una intersección fecunda entre dos conceptos que destacan por su relevancia teórica y práctica. El primero es el concepto de tacto pedagógico, introducido por Johann Friedrich Herbart (1802/1896) hace más de dos siglos y ampliamente explorado en la tradición educativa. El segundo, más reciente en su formulación, es el concepto de resonancia, desarrollado por Hartmut Rosa (2016) en el ámbito sociológico, cuya aplicabilidad en el contexto pedagógico ha suscitado un interés creciente.

Ambos conceptos ofrecen perspectivas complementarias para comprender las dinámicas educativas, pero un aspecto particularmente significativo emerge en las investigaciones recientes: la aparición recurrente de la imagen de la música y, en especial, la figura del organista. Esta metáfora, que alude al músico que interpreta el órgano, se encuentra presente en los textos de referentes filosóficos que influyen tanto en la obra de Herbart como en la de Rosa. En este sentido, se plantea la necesidad de indagar en el significado y las implicaciones de esta imagen dentro de las reflexiones filosóficas de Immanuel Kant y Maurice Merleau-Ponty, y en su transposición al ámbito pedagógico.

Aunque ni Herbart ni Rosa adoptan directamente la metáfora del organista, dicha imagen desempeña un papel crucial como clave interpretativa indirecta para explorar las implicaciones educativas de los conceptos de tacto pedagógico y resonancia. En Kant y Merleau-Ponty, esta metáfora musical adquiere una dimensión simbólica que trasciende su contexto original y actúa como un puente conceptual entre el arte y la pedagogía. A través de esta mediación metafórica, se facilita la abstracción teórico-filosófica necesaria para reinterpretar las dinámicas educativas en términos más profundos y accesibles.

La metáfora musical, y en particular la figura del organista, establece una analogía sobre la analogía misma, conectando la práctica artística con los procesos pedagógicos. Este enfoque no solo enriquece la comprensión del fenómeno educativo, sino que también aporta herramientas interpretativas innovadoras para abordar los desafíos contemporáneos en este ámbito.

El análisis propuesto se estructurará en tres secciones principales. En primer lugar, se examinará el significado y la función de la metáfora en filosofía y pedagogía. A continuación, se analizará el papel de la metáfora del organista en la obra de Kant y su recepción en Herbart. Finalmente, se explorará su relevancia en el pensamiento de Merleau-Ponty y su influencia en las propuestas de Hartmut Rosa. Este recorrido permitirá construir una reflexión sistemática sobre las implicaciones pedagógicas de estos conceptos. Con este marco, se da inicio al análisis abordando el primer punto.

2. Imágenes y metáforas: herramientas conceptuales en filosofía y pedagogía

Las imágenes y metáforas constituyen elementos centrales en la filosofía y la pedagogía, ya que permiten articular de manera conceptual fenómenos complejos que de otro modo resultarían difíciles de aprehender. En la filosofía contemporánea, estudios como los de Max Black (1962) y Paul Ricœur (1986) han señalado que las metáforas trascienden una función meramente ornamental para convertirse en estructuras que conectan el conocimiento con la innovación (Contini, 2020). Este vínculo es especialmente relevante en la obra de Ricœur, quien destaca el papel de la metáfora en la construcción de nuevos significados, mediante un entrelazamiento creativo entre lenguaje, pensamiento e imágenes. Así, la metáfora se presenta como un recurso privilegiado para explorar y expandir los límites del conocimiento.

Por otro lado, enfoques cognitivistas han reinterpretado las metáforas como expresiones que reflejan las estructuras profundas del pensamiento humano, manifestaciones de esquemas conceptuales fundamentales que organizan y clasifican la realidad (Lakoff, Johnson, 1980). Desde esta perspectiva, la metáfora actúa como un puente que conecta la cognición con el lenguaje, destacando su función epistemológica. Sin embargo, esta aproximación, al centrarse en los orígenes culturales y las estructuras preexistentes, tiende a reducir la dimensión propositiva y creativa de la metáfora. Aunque resulta valioso comprender los procesos cognitivos subyacentes, no debe perderse de vista que la metáfora es, ante todo, un acto creativo. En su capacidad de vincular imágenes y conceptos procedentes de diferentes contextos, la metáfora genera significados inéditos y abre nuevas posibilidades interpretativas (Martinengo, 2015). Su función cognitiva, por tanto, reside en la tensión entre concreción, abstracción y evocación imaginativa, estableciendo un espacio para la emergencia de nuevas formas de pensamiento.

En el ámbito pedagógico, las metáforas desempeñan un papel dual que abarca tanto su dimensión creativa como su función cognitiva. Desde la perspectiva cognitiva, las metáforas e imágenes son herramientas esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que facilitan la comprensión intuitiva de conceptos complejos. Su función didáctica se manifiesta al ofrecer modelos interpretativos que permiten a los estudiantes internalizar nociones abstractas, sirviendo de mediadores entre la experiencia sensorial y el conocimiento conceptual (Bruner, 1996). Ejemplos clásicos, como la Caverna de Platón o el “tribunal de la razón” kantiano, ilustran cómo estas construcciones pueden estructurar la interpretación de la realidad y del pensamiento humano, operando como guías intelectuales en el proceso educativo.

No obstante, el uso de metáforas en pedagogía no se limita a su dimensión instrumental o didáctica. En muchos casos, estas imágenes cumplen una función innovadora que va más allá de la simple transmisión de conceptos. Las metáforas pedagógicas pueden abrir nuevas perspectivas interpretativas, integrando lo empírico-sensorial con lo teórico-abstracto, y ampliando el repertorio de significados asociados a la experiencia educativa. En este sentido, la metáfora actúa como un marco conceptual dinámico, capaz de reformular tanto la práctica pedagógica como las teorías que la sustentan (Bufalino, D'Aprile, Stromboli 2019).

La metáfora del organista, que se abordará en este papel, se inscribe precisamente en esta dimensión innovadora. A través de su análisis, se buscará ilustrar cómo una construcción metafórica puede operar como un recurso hermenéutico para interpretar fenómenos educativos, al tiempo que articula de manera creativa los vínculos entre música, conocimiento y pedagogía.

3. Kant y Herbart: de organista a tacto pedagógico

El pasaje analizado pertenece a *Antropología desde un punto de vista pragmático* (1798), donde Kant utiliza el ejemplo del organista para ilustrar las reflexiones sobre el ser humano desarrolladas a lo largo de su trayectoria docente en la Universidad de Königsberg. En este contexto, el concepto de tacto ocupa un lugar central y se despliega en dos sentidos fundamentales. El primero es de naturaleza estética-perceptiva: el tacto se describe como uno de los sentidos “objetivos”, al igual que la vista y el oído, en tanto permite una percepción compartida de los fenómenos externos. Siguiendo la tradición aristotélica, Kant lo considera el sentido más relevante, ya que ofrece una percepción inmediata y confiable del entorno.

Sin embargo, en la *Antropología*, el tacto adquiere un significado más amplio y complejo al asociarse con la capacidad de juicio. Kant introduce aquí el concepto de “tacto lógico” (*lögischer Takt*), entendido como una facultad que combina intelecto y sentido común, y que permite actuar en situaciones que exigen decisiones rápidas y ajustadas al contexto. Este tacto lógico es un término medio (*Mittelglied*) y no se reduce a la percepción sensorial (Kant, 1793); más bien, implica una conexión con las representaciones múltiples y latentes que, aunque no conscientes, configuran una forma de conocimiento implícito y duradero. Para Kant, este conocimiento tácito es más eficaz que las reglas o teorías generales, ya que permite equilibrar la capacidad analítica consciente con la percepción intuitiva de una pluralidad de estímulos, unificando teoría y práctica en un juicio inmediato.

Quando el músico toca con diez dedos y ambos pies una fantasía en el órgano, al mismo tiempo que habla con alguien que se encuentra junto a él, lo que implica que, en pocos momentos, se despierten en el alma una multitud de representaciones, para elegir cada una de las cuales se necesitó, además, un juicio especial sobre su adecuación, porque una sola pulsación no conforme a la armonía sería percibida inmediatamente como una disonancia; y, sin embargo, el conjunto resulta de tal suerte, que el músico que improvisa libremente desearía con frecuencia haber conservado en notas más de un trozo felizmente desarrollado por él, que no espera componer tan bien más tarde, acaso poniendo toda su atención (Kant, 1798, L I., § 5).

La metáfora del organista ilustra esta relación de manera ejemplar. En el texto, Kant describe al músico que, mientras toca una compleja improvisación en el órgano utilizando manos y pies, mantiene una conversación con alguien cercano. Este escenario evidencia la capacidad del organista para operar en dos niveles distintos de actividad: por un lado, la acción consciente de conversar, y por otro, la habilidad intuitiva de producir música armónica. Kant destaca que esta última habilidad no es resultado de la aplicación deliberada de principios teóricos, sino de un “tacto lógico” que permite al organista decidir instintivamente qué notas incluir o evitar en su improvisación, garantizando la coherencia armónica del conjunto. De este modo, la metáfora del organista se convierte en una clave interpretativa del *lögischer Takt*, entendido como el término medio entre teoría y práctica, donde la intuición práctica opera independientemente del control consciente y deliberado.

El vínculo entre el tacto lógico de Kant y el ámbito educativo se materializa en la obra de Johann Friedrich Herbart, quien reinterpreta esta facultad en clave pedagógica. Herbart desarrolla el concepto de “tacto pedagógico” (*pädagogischer Takt*) como un intermediario esencial entre la teoría y la práctica en las situaciones educativas. Este tacto no solo permite aplicar conceptos teóricos en el ámbito práctico, sino que también ofrece la posibilidad de reelaborar la teoría mediante una observación atenta y crítica de la realidad educativa.

En la educación, Herbart argumenta, las decisiones y acciones deben tomarse con rapidez y adaptarse a la singularidad de cada contexto. En este sentido, el tacto pedagógico actúa como una habilidad que conecta lo teórico con lo práctico, resolviendo problemas que ni las reglas generales ni los hábitos rutinarios pueden abordar de manera adecuada. Herbart lo expresa claramente:

There is, to wit, a certain tact, a quick judgment and decision, not proceeding like routine, eternally uniform, but, on the other hand, unable to boast, as an absolutely thoroughgoing theory should, that while retaining strict consistency with the rule, it at the same time answers the true requirements of the individual case [...]. Tact occupies the place that theory leaves vacant, and so becomes the immediate director of our practice (Herbart, 1896, p. 20).

El tacto pedagógico, por tanto, no equivale al hábito (*Schlendrian*), ya que no opera de manera mecánica ni uniforme. Más bien, combina elementos teóricos y artísticos: es una acción intuitiva, pero profundamente informada, que responde a la singularidad del estudiante y del contexto educativo. Este concepto se conecta

con lo que Herbart denomina “arte”, en contraposición al conocimiento meramente científico, al integrar creatividad, sensibilidad y juicio.

Además, el tacto pedagógico posee una dimensión perceptiva-receptiva que remite a su raíz sensorial. Herbart utiliza el término “tacto” en un sentido ampliado, enfatizando su capacidad para “sentir” las situaciones educativas de manera pre-racional. Esta percepción sensible, enraizada en el cuerpo, constituye una forma de conocimiento que permite al educador actuar de manera armónica y contextualizada (Kenklies, 2012). Al igual que en la metáfora kantiana del organista, el educador con tacto es capaz de responder a las demandas imprevistas del momento, generando acciones consonantes con las necesidades del estudiante y del entorno.

En este proceso, el tacto pedagógico no solo media entre teoría y práctica, sino que también incorpora una dimensión estética que encuentra su expresión en la armonización entre conocimiento, intuición y creatividad. Este vínculo entre la dimensión musical y la educativa, visible tanto en Kant como en Herbart, subraya el carácter dinámico y adaptativo del tacto pedagógico, que permanece orientado hacia la singularidad del encuentro educativo y hacia la creación de nuevos significados pedagógicos (Muth, 1962). Sin embargo, aunque el tacto pedagógico permite al educador actuar con sensibilidad y criterio en cada situación específica, este enfoque se centra principalmente en la capacidad individual del docente para adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante. La perspectiva de la resonancia, en cambio, amplía este marco al considerar la educación como un proceso de reciprocidad entre sujeto y mundo. A través de la idea de resonancia, Hartmut Rosa nos invita a pensar el aprendizaje no solo como transmisión de conocimientos, sino como un fenómeno de interacción dinámica, en el que el educador y el estudiante se transforman mutuamente en un proceso de apertura y respuesta.

4. Merleau-Ponty y Rosa: de organista a resonancia

En *Fenomenología de la percepción* (1945), Maurice Merleau-Ponty aborda el fenómeno musical como una clave para comprender la relación entre el ser humano y el mundo. Este análisis se inscribe en un proyecto filosófico más amplio que busca superar la tradicional dicotomía cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*. La música, con su tejido indisoluble de sonidos y significados, se convierte en un ejemplo privilegiado para acceder a una forma de expresividad más originaria, previa a la separación entre signo y significado. Merleau-Ponty subraya que el lenguaje convencional, en su forma verbal y articulada, es una manifestación tardía de la comunicación humana. En sus palabras, «las palabras, vocales y fonemas son formas de cantar el mundo» que no remiten a una correspondencia objetiva, sino a la esencia emocional de los objetos.

Desde esta perspectiva, la música invita a regresar a los fenómenos mismos, replanteando la relación del sujeto con el mundo circundante. Este vínculo visceral y directo es el punto de partida de una fenomenología que entiende la experiencia como un saber encarnado, alejado de cualquier explicación puramente intelectual. Es en este contexto donde emerge el concepto de costumbre, entendido no como un automatismo mecánico, sino como un hábito corporal dinámico que articula conciencia y experiencia física. La costumbre es un saber encarnado, que se manifiesta a través del cuerpo y se expresa en el mundo. El ejemplo que mejor ilustra este concepto es, una vez más, el del organista.

Sabemos no que un organista ejercitado es capaz de servirse de un órgano que no conoce, cuyos teclados son más o menos numerosos, y cuyos juegos están dispuestos de manera diferente de la de su instrumento habitual. Le basta una hora de trabajo para estar en condiciones de ejecutar su programa. Un tiempo de aprendizaje tan breve no permite suponer que, en ese caso, unos nuevos reflejos condicionados se sustituyan a los montajes ya establecidos —salvo si unos y otros forman un sistema y si el cambio es global—, lo que nos hace salir de la teoría mecanicista, ya que entonces las reacciones vienen mediatizadas por una captación global del instrumento. ¿Diremos que el organista analiza el órgano, eso es, se da y preserva una representación de los juegos, de los pedales, de los teclados y de su relación en el espacio? Mas, durante el breve ensayo que antecede al concierto, no se comporta como cuando uno quiere trazar un plano. Se sienta en el banco, acciona los pedales, saca los juegos, mide el instrumento con su cuerpo, incorpora a sí direcciones y dimensiones, se instala en el órgano como uno se instala en una casa (Merleau-Ponty, 1945, p. 162)

El ejemplo del organista es particularmente ilustrativo. Según Merleau-Ponty, un organista experimentado que se enfrenta a un instrumento desconocido no necesita realizar un análisis explícito ni confiar en la memoria para recordar las posiciones de teclas y registros. En cambio, su cuerpo se adapta de manera casi inmediata, estableciendo una relación fluida y armónica con el nuevo objeto. Este proceso, que no se basa en la adquisición de nuevos reflejos condicionados, evidencia una reconfiguración global y sistémica entre el músico y el instrumento.

El cuerpo, en esto caso, no actúa como un simple medio de ejecución, sino como el origen de todos los espacios expresivos. Para el organista, los pedales, teclas y registros no son objetos aislados, sino potencias que adquieren un valor emocional y musical en un espacio común de creación. Esta instalación corporal en el instrumento, descrita por Merleau-Ponty como «tomar las medidas», desmantela cualquier interpretación mecanicista o intelectualista del hábito. La experiencia musical se convierte, así, en una síntesis vivida donde cuerpo y mundo se entrelazan en un diálogo continuo, proyectando significados que no solo se perciben, sino que se hacen tangibles.

Entre la esencia musical del fragmento, tal como viene indicada en la partitura, y la música que efectivamente resuena entorno del órgano, se establece una relación tan directa que el cuerpo del

organista y el instrumento no son más que el lugar de paso de esta relación. En adelante la música existe por sí y es por ella que existe todo lo demás (Merleau-Ponty, 1945, p.163).

El concepto de resonancia, desarrollado por Hartmut Rosa en su ensayo *Resonanz* (2016), amplía la perspectiva fenomenológica hacia el ámbito de la sociología y la teoría crítica, ofreciendo una propuesta formativa que subraya la reciprocidad entre sujeto y mundo (Gros, 2019; Susen 2019; Taylor 2019, López-González 2023). Para Rosa, la resonancia es una modalidad relacional que implica un intercambio dinámico en el que ambos polos, el sujeto y el entorno, se transforman mutuamente. Este proceso, que recuerda la interacción entre un músico, su partitura y el instrumento, resalta cómo el mundo aparece como intrínsecamente significativo, actuando como una metáfora para toda la experiencia humana. Rosa retoma los conceptos de *In-der-Welt-sein* de Heidegger y *être-au-monde* de Merleau-Ponty para explicar esta relación fundamental. En la apertura del sujeto hacia el mundo se establece una conexión que no solo permite la percepción, sino que constituye la base misma de cualquier forma de conocimiento o acción. La fenomenología de Merleau-Ponty es especialmente relevante aquí, ya que Rosa observa que esta apertura no es puramente intelectual, sino que se manifiesta en la corporeidad y en la manera en que el cuerpo vive el mundo.

La música, una vez más, aparece como un hilo conductor que une las reflexiones fenomenológicas y las propuestas formativas de Rosa. En la resonancia musical, sujeto e instrumento coexisten en una relación de mutualidad, donde el músico no se limita a interpretar sonidos, sino que establece un diálogo en el que ambos se transforman. Esta resonancia es análoga a la experiencia formativa, en la que el individuo no solo asimila conceptos, sino que participa activamente en la construcción de un significado compartido.

Desde esta perspectiva, la formación no puede reducirse a la transmisión de conocimientos abstractos, sino que debe concebirse como un proceso de inmersión relacional y corporal en el mundo. Así como el organista de Merleau-Ponty encuentra en su cuerpo el origen de los significados musicales, el proceso educativo implica una resonancia entre teoría, práctica y experiencia vivida. La música, con su capacidad para trascender las barreras entre lo sensible y lo intelectual, se convierte en un paradigma privilegiado para entender esta dinámica, que no solo conecta sujeto y mundo, sino que los transforma en un todo integrado y significativo.

The category of resonant experience essential to our sociology of human relationships to the world can be understood as a *three-note chord* consisting of the momentarily converging movements of body, mind, tangible world (Rosa, 2019, p. 169)

La categoría de resonancia, central en la sociología de la relación con el mundo, puede comprenderse como una consonancia momentánea compuesta por movimientos convergentes del cuerpo propio, el espíritu y el mundo experimentable. (Rosa, 2021, p. 221)

Curiosamente, en la traducción española la referencia musical es meno evidente. En mi opinión, se trata de un error importante, porque una de las formas en que Rosa define la resonancia es como *vibrierender Draht*, cuerda vibrante, lo que habla precisamente de la centralidad de la metáfora acústico-musical en la comprensión de este concepto.

La teoría de la resonancia de Hartmut Rosa introduce una visión innovadora para abordar la relación entre el sujeto y el mundo, con importantes implicaciones pedagógicas. Partiendo de una perspectiva fenomenológica inspirada en Maurice Merleau-Ponty, Rosa emplea la metáfora musical como eje central para explicar la interacción dinámica entre la experiencia humana y su entorno. En este contexto, la resonancia no se reduce a un simple eco o reproducción de lo dado, sino que genera nuevas conexiones, significados y aprendizajes.

La experiencia musical, ejemplificada por la interacción de dos instrumentos que entran en resonancia, ofrece un modelo que explica cómo el sujeto puede responder al mundo. Según Rosa, este proceso no es pasivo ni unilateral. Por el contrario, implica: (1) la actividad de ambos polos, ya que tanto el sujeto como el entorno contribuyen activamente a la generación de la resonancia; (2) un momento de indisponibilidad, lo que significa que no todo puede ser controlado ni planificado de antemano; la resonancia emerge como algo espontáneo y singular; (3) la transformación mutua, ya que tanto el sujeto como el mundo cambian como resultado de esta interacción.

Esta dinámica encuentra su paralelismo en el fenómeno educativo. Así como dos guitarras pueden resonar juntas, generando nuevas melodías, el proceso formativo ocurre cuando el estudiante no solo “absorbe” el conocimiento, sino que lo reelabora en función de su experiencia y percepción. Este proceso requiere, como en el caso de los instrumentos, un equilibrio entre apertura y cierre: el estudiante debe estar lo suficientemente abierto para recibir estímulos externos, pero también lo suficientemente cerrado para integrar y transformar esos estímulos en un conocimiento significativo y personal.

Además, en Rosa, la referencia a la música va acompañada de la referencia a la poesía; en particular los versos de Rilke y Eichendorff, permite extender la noción de resonancia más allá del ámbito musical (Rosa, 2020). La idea de que “las cosas cantan” o que “dormimos un canto en las cosas” refleja una sensibilidad cultural profundamente arraigada en la tradición romántica. Esta visión sugiere que el mundo no es simplemente un objeto de observación externa, sino que contiene un núcleo expresivo al que el ser humano puede acceder mediante un proceso de apertura receptiva. La categoría de resonancia ofrece una base conceptual robusta para replantear la filosofía contemporánea de la educación. En un modelo pedagógico basado en la resonancia (1) la relación con el mundo se centra en la interacción emocional y perceptiva, no

solo en la acumulación de conocimientos abstractos; (2) el aprendizaje se concibe como un proceso de reciprocidad, en el que el estudiante no solo recibe información, sino que la transforma, incorporándola a su experiencia vital; (3) la formación se vuelve un proceso dinámico y crítico, que fomenta la reflexión y el reaprovechamiento de significados en contextos diversos.

Desde esta perspectiva, la resonancia no solo conecta al sujeto con lo que aprende, sino que estimula una reflexión crítica sobre cómo ese aprendizaje puede ser aplicado y reinterpretado en otros contextos. Al facilitar una apertura receptiva hacia el mundo, la resonancia permite al estudiante integrar emociones, percepciones y valores en un proceso de formación integral que une teoría, práctica y experiencia vivida.

En conclusión, la propuesta de Rosa de una pedagogía resonante, inspirada en la fenomenología y enriquecida por la metáfora musical, nos invita a repensar la educación como un proceso de recepción sensitiva. Este enfoque subraya la importancia de la sensibilidad, la creatividad y la apertura receptiva, tanto en la relación con el conocimiento como en la conexión con los demás. De esta manera, la educación se transforma en un espacio donde la interacción entre lo interno y lo externo, entre el sujeto y el mundo, produce no solo aprendizaje, sino también una reconfiguración profunda de la experiencia humana.

5. Tacto y resonancia como *phronesis* pedagógica

La figura del organista, tanto en Kant como en Merleau-Ponty, sirve como metáfora filosófica de una relación dinámica y creativa con el mundo, iluminando por mediación de Herbart y Rosa aspectos cruciales para la teoría y la práctica pedagógica. En Kant, el organista ejemplifica la intuición práctica: un saber que trasciende la aplicación de reglas abstractas para responder de forma inmediata y adaptativa a la realidad concreta. Este enfoque fue llevado al ámbito educativo por Herbart con el concepto de *tacto pedagógico*, que describe la capacidad del educador de percibir y atender las necesidades de los estudiantes de manera sensible, más allá de métodos preestablecidos.

Merleau-Ponty retoma esta metáfora en un contexto fenomenológico. Su organista no se limita a ejecutar instrucciones técnicas, sino que interactúa con el instrumento mediante una conexión corporal y sensorial, demostrando cómo el cuerpo encarnado actúa como mediador de significados. De manera análoga, el educador establece un vínculo vivo y fluido con el contexto educativo, sintonizando las lecciones y los momentos pedagógicos a las necesidades del grupo. Esta interacción no se puede prever ni programar, sino que emerge en un proceso creativo y responsivo.

La teoría de la resonancia de Hartmut Rosa amplía estas ideas, subrayando la importancia de una relación receptiva y activa con el mundo. Al igual que los instrumentos musicales que resuenan juntos, el educador y los estudiantes generan significados nuevos en un proceso que combina apertura, sensibilidad y creatividad. La educación, en este marco, se presenta como una disciplina estética que requiere *phronesis*, una sabiduría práctica para armonizar lo previsto con lo inesperado.

En este sentido, educar es un arte que exige sensibilidad hacia las dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales de quienes participan en el proceso. Como el organista de Merleau-Ponty, el educador “toca” el acto educativo adaptándolo momento a momento, construyendo significados en un diálogo continuo con el contexto.

Así, las metáforas del organista revelan un paralelismo esencial entre la intuición práctica kantiana y la percepción encarnada de Merleau-Ponty, destacando una pedagogía fundamentada en la sensibilidad, la interacción y la creatividad. Este enfoque no solo cuestiona la rigidez de las normas y técnicas, sino que plantea un horizonte renovado para la teoría y la práctica educativa contemporánea. Este marco no solo revela la intersección entre arte y pedagogía, sino que también ofrece una clave interpretativa para replantear la educación desde una perspectiva estética y fenomenológica, en la que el aprendizaje se concibe como un proceso de creación y transformación mutua.

6. Referencias bibliográficas

- Black, M. (1962) *Models and Metaphors: Studies in Languages and Philosophy*, Cornell University Press.
- Böhme G. (2017). *The Aesthetics of Atmospheres*. Edited by Jean-Paul Thibaud. Routledge.
- Bonafede, P. (2025). *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bufalino, G., D'Aprile, G., Strongoli, R.C. (2019). Metafore Didattica Conoscenza Prospettive di ricerca e percorsi laboratoriali per la formazione interculturale. *Ricerche Pedagogiche*, LIII, n. 212-213, 2019, pp. 135-158.
- Contini A. (2020) Black e Ricoeur filosofi della metafora. *Aisthema, International Journal*, vol. VII (1), 2020, pp. 117-151.
- Griffero T. (2020). *Places, Affordances, Atmospheres A Pathic Aesthetics*, Routledge, London 2020.
- Gros, A. (2019). Towards a Phenomenological Critical Theory: Hartmut Rosa's Sociology of the Relationship to the World. *Revista científica Foz 2*, (1): pp 8-46.
- Herbart J. F., (1802) *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* (trad. ingl. *A B C of sense-perception, and minor pedagogical works*, Appleton and co., 1896).
- Kant I. (1793) “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“. *Berlinische Monatsschrift*, 22, September 1793, pp. 201-284. Traduzione italiana in Kant, I., *Sette scritti politici*, a cura di Maria Chiara Pievatolo. – Firenze University Press, Firenze 2011.
- Kant, I. (1798) *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (trad. esp. *Antropología en sentido pragmático*, Titivillus).

- K. Kenklies, (2012) Educational theory as topological rhetoric: the concepts of pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy and Education*, 31 (3), pp. 265-273.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press.
- López-González, J.L. (2023). «La teoría crítica de la resonancia de Hartmut Rosa frente a la aceleración: ¿más allá del paternalismo y del totalitarismo?». *Disputatio. Philosophical Research Bulletin* 12, (24): pp. 119–141.
- Martinengo A. (2016). *Filosofie della Metafora*, Guerini e Associati.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception* (trad. esp. *Fenomenologia de la perception* Editorial Planeta-De Agostini, 1993)
- Muth, J. (1962) *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Quelle & Meyer.
- Nilsen, H. (2008). *Gestalt and Totality. The case of Merleau-Ponty and Gestalt psychology*. *Nordicum-Mediterraneum*, 3 (2), pp. 1-17.
- Ricœur P. (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Éditions du Seuil.
- Rosa H. (2016), *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*, (trad. ingl. *Resonance. A sociology of our relationship to the world*, Polity, Cambridge Medford 2019; trad. Espan. *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz 2019).
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza*, Scholé.
- Susen, S. (2019). The Resonance of Resonance: Critical Theory as a Sociology of World-Relations?. *International Journal of Politics, Culture, and Society* 33 (3): pp. 309–344.
- Taylor, C. (2019). The Ethical Implications of Resonance Theory. En: *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*, editado por Jean-Pierre Wils. Baden-Baden: Nomos, pp. 71–85.

