Herbart i el seu text a propòsit del 'tacte pedagògic' (II). La introducció preliminar del terme 'tacte' a la pedagogia

Anna de Monserrat i Vallvè*

Resum

El *tacte pedagògic* és un concepte que en els darrers temps ha emergit de manera important en la terminologia pedagògica, sobretot després de la publicació de l'obra *El tacto en la enseñanza*, del pedagog d'origen holandès Max van Manen. Tanmateix fou Johann Friedrich Herbart qui, recent estrenat el segle XIX, encunyà el terme *tacte pedagògic* atorgant-li una importància cabdal tant pel que fa a la relació educativa mestre-alumne com al mateix procés de formació del mestre. Aquest article presenta els elements més rellevants del text original que Herbart llegí en la lliçó inaugural de 1802 a la Universitat de Göttingen, adreçada als joves estudiants d'Educació, i que titulà *Del tacte pedagògic*. L'escrit també inclou elements d'anàlisi relacionats amb el context des del qual es va escriure l'esmentada lliçó. El treball sobre el document fa possible incorporar elements que ens puguin ajudar a valorar millor el llegat del pensament pedagògic i la influència que posteriorment tingué Herbart sobre la pedagogia.

Paraules clau

tacte pedagògic, Herbart, història de l'educació, teoria i pràctica educatives

Recepció original: 7 de març de 2012
Acceptació: 27 d'abril de 2012

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 (1776-1841) 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 estudi.

Per començar, podríem destacar el fet que J. F. Herbart neix el 4 de maig de 1776 a Oldenburg, 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. Aquesta, dona de caràcter ferm, disciplinada i molt sobreprotectora del fill, va preferir no dur el jove Herbart a escola, i el va instruir a casa mitjançant tutors. Feia un seguiment acurat i de molt a prop de l'educació del seu fill i, fins i

(*) Professora de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Doctora en Pedagogia per la Universitat Autònoma de Barcelona, Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona i Diplomada en Magisteri per l'Escola de Mestres Blanquerna. Adreça electrònica: annamv@blanquerna.url.edu

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

En els anys d'educació domèstica, 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. 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, 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, descobrim 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 mons 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 (Anthony i Benson, 2003). A la Universitat de Jena segueix els estudis de Filosofia i fou fortament influït en l'estudi de l'idealisme pel professor Johann Gottllieb 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 *Lliga dels Homes Lliures*, 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 Jena. Sembla que és en aquest context on es forja el concepte d'*idealisme* (Bruford, 1962, p. 374 i ss.) 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 havia decidit sobre la possibilitat de fer de mestre (Seeley, 1899, p. 279-281). 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 d'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 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. Colom (1987) considera que, influenciat també per la lectura de l'*Emili* de Rousseau, a Herbart trobem l'herència rousseauniana del «naturalisme naturalista»[1], per bé que sigui contrari a la tesi de Rousseau, tot declarant que és una bogeria voler abandonar l'home a la naturalesa, i entenent la instrucció des de la vocació formativa.

Tanmateix, l'esperit artístic de Herbart se segueix desenvolupant en aquesta etapa, tant pel que fa al vessant poètic com al 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 amb 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 d'aquell moment (Bruford, 1962, 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 (2001, p. 14) indica que el que més va ajudar Herbart en aquesta experiència va ser el fet que von Steiger li demanés un informe[2] 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* (Herbar, s.d.). Sembla que en aquests informes apareixen algunes anticipacions que després seran abastament estudiades i formulades en posteriors escrits pel mateix Herbart, que esdevindran 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[3], 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[4], tres de les quals incideixen en l'educació. El mateix any mor la seva mare, després d'haver-se refredat molt la seva

(1) No tant del naturalisme idealista més propi de Pestalozzi, segons Colom. Vegeu 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.

(2) Cinc d'aquests informes van ser publicats, en canvi dels altres no se'n sap res. Per aprofundir sobre aquest aspecte, es pot veure Garmo, Ch. de (2001) *Herbart and the Herbartians*. Honolulu, University Press of the Pacific; reimpressió de la primera edició de 1895, p. 14.

(3) 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*, Nova York–Chicago, Kellogg & Co., 1893 i «Pestalozzi and Herbart». *Peabody Journal of Education*, V (1), p. 3–6.

(4) 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

relació i haver ordenant ella que fins als 40 anys Herbart no pogués disposar de la seva part de l'herència materna. Amb el doctorat, encarrila la seva carrera docent com a professor a la Universitat de Göttingen durant set anys. El text *Vom pädagogischen Takt,* escrit durant aquest any i en aquest context*,* és una lliçó impartida en aquesta universitat i adreçada a futurs educadors[5]. El 1804 escriu *La representació estètica del món com a missió capital de l'educació*.

Al 1805 rebutja l'oferiment 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[6]. 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[7].

El 1833 torna a Göttingen, cansat de Königsberg, i esvaïda l'esperança de ser cridat des de Berlín per ocupar la càtedra de Hegel que havia mort l'any 1831, escriu els seus dos darrers treballs[8]. 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 l'agost del 1841.

Herbart mai no va contemplar la religió en l'educació, és per aquesta raó, entre d'altres, que segons Anthony i Benson (2003), 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. A tot estirar, Otto Willmann va intentar aquesta coalició entre la tradició pedagògica catòlica i la pedagogia herbartiana. La preocupació pedagògica de Herbart es pot concentrar en dos aspectes (Colom, 1987, p. XXVII i XXVIII): 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

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.

(5) Consulteu Monserrat i Vallvé, A. (2011). En aquest article trobareu publicada la lliçó impartida per J. F. Herbart l'any 1802, així com la primera traducció de l'alemany clàssic al català.

(6) Els treballs publicats en aquesta època són els següents: *Punts cabdals de la Lògica*, 1806; *Punts cabdals de la Metafísica*, 1806; *Pedagogia General deduïda de l'objectiu de l'Educació*, 1806; i *Filosofia Pràctica General*, 1808.

(7) 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.

(8) 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.

quantitatives més pròpies d'una primera etapa[9] 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 qualitatius de l'ensenyament.

Trobem doncs que, per a Herbart, la base de la pedagogia és la filosofia pràctica, concretament l'ètica, i la psicologia (García Carrasco, 1978, p. 129-140). 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. Això és possible perquè Herbart fonamenta la seva idea d'educació en la instrucció, que 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. 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» (Colom, 1987, p. XXXVII). 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[10], 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 persegueix la formació del caràcter, i la instrucció, que té per objectiu últim el concepte de virtut (Herbart, 1987, p. 39), per bé que de manera immediata ha d'afavorir la multiplicitat d'interessos[11] 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 de Pedagogia* i que està centrat en la fonamentació de la pedagogia: «Virtut és el nom de l'objectiu total de la pedagogia» (Herbart, 1987, p. 9). Així, resulta interessant el que conclou Conrad Vilanou –fent-se ressò d'altres treballs– pel que fa a la concepció

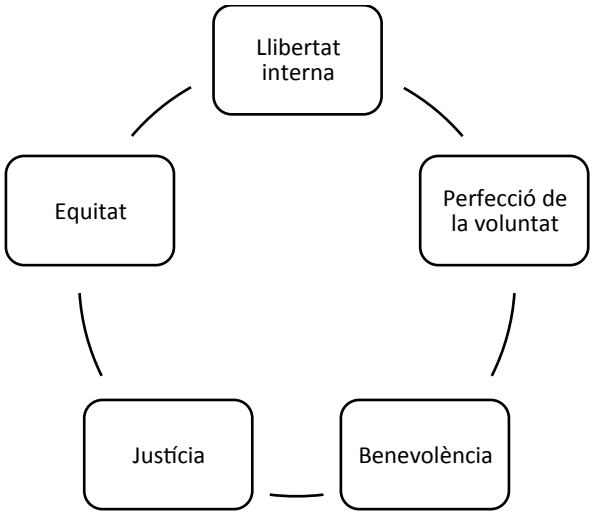
(9) D'aquesta primera etapa n'és exponent per excel·lència el mètode simultani propiciat per Lancaster i Bell des d'Anglaterra a finals del segle XVIII, segons el qual un sol mestre es feia càrrec de centenars alumnes, mitjançant auxiliars o alumnes avantatjats. L'augment demogràfic i l'acumulació de 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. (1976) *Historia de la Pedagogía*. Mèxic, FCE; Bowen, J., *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder, 1985; García Hoz, V. (1974) *Diccionario de Pedagogía* (II), Barcelona, Labor; Alighiero, M. (2005) *Historia de la Educación*, vol. 2, Buenos Aires, Siglo XXI editores, (8ª edició).

(10) L'interès com a activitat espiritual espontània i múltiple, i l'apercepció entenent que l'interès ve de posar en relació les noves representacions amb les que ja existien.

(11) 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*. Madrid, Ediciones La Lectura; i Herbart, J.F., *Esbós per a un curs de Pedagogia*, op. cit., p. 55-62.

educativa de Herbart, proposant un cercle integrat per cinc idees (Vilanou, 1999, p. 335-342), que podríem anomenar idees-valor, que marquen l'objectiu de l'educació, segons sintetitzem a la figura 1, amb els elements següents: la llibertat interna, la perfecció de la voluntat, la benevolència, 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 de perfecció de la voluntat es refereix a la superació constant; la de benevolència es refereix a la integració de la voluntat pròpia amb la voluntat dels altres, amb l'objectiu de complaure; la 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.

Figura1. Cercle d'idees-valor que, en Herbart, integren l'objectiu de l'educació



Nota: Elaboració pròpia a partir de les idees de Vilanou (1999)

En aquest sentit, podem apreciar que, malgrat que les concepcions de Herbart i Kant són properes, es detecten alguns matisos que les diferencien[12]. 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 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

(12) 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 d'una ciència de la sensibilitat.

rectamente las mejores voliciones» (Vilanou, 1999, p. 338), 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. (Herbart, 1987, p. 104)

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 el vessant més teòric. Podríem, doncs, parlar de la pedagogia herbartiana com d'una ètica aplicada amb un camp propi d'estudi i d'acció: l'educació. Probablement, Herbart va introduir el camí vers la concepció que la pedagogia és més una intervenció que no pas una descripció.

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, 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 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), Herr Friedrich 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.

A Herbart, de la mateixa manera que succeí amb d'altres pedagogs de renom i influència en el pensament pedagògic de casa nostra, com és el cas de Rousseau, 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 atribuí 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 dur a la pràctica formes d'educació extraescolar, i el joc i les excursions formaven part de l'activitat escolar, la qual cosa també es feia extensiva a les festes i a 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.

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 *tacte* 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 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[13]. Entre aquests escrits, l'autor esmenta l'obra de *Theophron* de J. H. Campe[14] 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 1788, havent estat Knigge sota la influència directa de Campe. En ambdós treballs 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 Campe.

Muth considera que una de les primeres aproximacions al terme tacte en la pedagogia la trobem en el treball de Campe *Über das Zweckmäβige und Unzweckmäβige 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, Campe diu que aquests mètodes tenen les seves normes: deren Anwendung nicht selten einen feinen Tact und eine wohlgeübte Beurteilungskraft. [l'aplicació de les quals requereix no poques vegades un tacte sensible i criteris per a un judici ben pensat] (Muth, 1982, p. 52 nota 1)[15].

Una altra obra que influencia Herbart és el tractat de Schleiermacher[16] *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» (Muth, 1982, p. 53), com ho expressa Schleiermacher.

(13) Els textos de què parla Muth com a font d'influència per a Herbart no han estat aprofundits de forma directa en aquest treball per tal d'evitar la dispersió així com per una qüestió d'extensió del present article, considerant 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. Muth, J. (1962) *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg, Quelle & Meyer, p. 51 i ss , 1982.

(14) Joachim Heinrich Campe (1746, Deensen-1818, Braunschweig) fou escriptor, lingüista, editor, professor i pedagog alemany. Fou encarregat de l'educació del jove Alexander von Humboldt entre 1777 i 1787 a la localitat de Tegel, juntament amb G. J. Kunth. Fou també col·laborador de la institució filantròpica que fundà J. B. Basedow (1724-1790) el 1774 a Dessau, Alemanya, en la qual, seguint el plantejament de J. J. Rousseau basat en l'educació conforme a la naturalesa, institucionalitzà importants reformes en el camp de l'educació física adequant-la dins del currículum escolar en el marc d'una educació integral dels joves. El seu objectiu, en la línea de la Il·lustració, era la formació intel·lectual i moral del poble. D'aquí la necessitat que les idees il·lustrades es fessin accessibles a tot el poble a través d'un alemany comprensible i assequible per a tothom. Autor d'obres com *El nuevo Robinson: historia moral reducida a diálogos para instrucción y entretenimiento de niños y jóvenes de ambos sexos*, trad. Tomás de Iriarte, impr. Joan Guix, València, 1876, de l'obra original del 1787, adaptació del Robinson Crusoe de Daniel Dafoe; *Descubrimiento y conquista de la América o compendio de la historia general del Nuevo Mundo*, Ed. Pasta Española, impr. Dña Catalina Piñuela, 1817; *Colomb ou la découverte des Indes Occidentales*, Paris, Barrois, 1803; *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida*, Ed. Frontispicio, 1850, entre molts d'altres.

(15) Totes les referències que trobem en aquest article sobre l'obra de Muth ho són a partir de la traducció de la tercera edició del text que data del 1982 i que inclou com a única diferència amb la primera edició del 1962, un interessant pròleg de l'autor. Ens referim a Muth, J. (1982) *Pädagogischer Takt. Neue Deutsche Schule*. Heidelberg, Quelle & Meyer; i Muth, J. (1962) *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

(16) El títol original de l'obra és: *Versuch einer Theorie des gesellingen Beitragens*. Vegeu nota 2, p. 89 del capítol 3 de l'obra de Muth.

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. (Muth, 1982, p. 53)

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»[17].

Si entenem d'aquesta manera l'actuació condicionada per la situació i adequada al context, 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. Von Clausewitz argumenta que, en aquest cas, la veritat s'esdevé com si es cristal·litzés per la força del moment. En una altra metàfora, von 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.

(17) En referència a l'obra de von Clausewitz, C. (1973) *Vom Kriege*. Auflage Bonn, Dümmlers Verlag, p. 371. Vegeu Muth, J. (1982) *Pädagogischer Takt*. Neue Deutsche Schule, Heidelberg, Quelle & Meyer, p. 53, nota 4.

A tall de síntesi, expresso en el següent quadre, els escrits que, segons Muth, influencien Herbart:

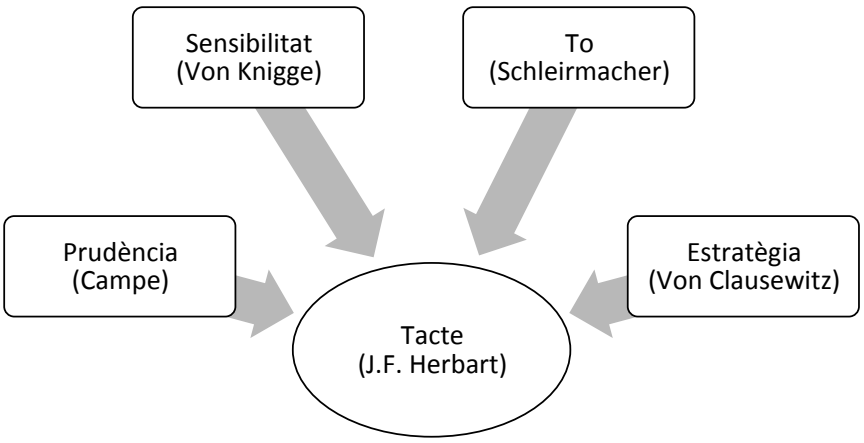
Quadre 1. Relació d'autors, d'obres i les seves aportacions, que van influenciar J. F. Herbart en la utilització del terme tacte.

Obra, any d'edició	*Autor*	*Aportacions*
Theophron, 1783	J. H. Campe	Experiències i normes referents al tracte entre persones. Referència a la discreció i prudència en el tracte així com a la sensibilitat.
Sobre el tracte entre les persones, 1788	Baró von Knigge	Influència de Campe. Referència a la discreció i prudència en el tracte així com a la sensibilitat.
Sobre la idoneïtat i la no idoneïtat a l'hora de recompensar o castigar, 1788	J. H. Campe	L'aplicació de les normes requereix tacte sensible i capacitat de judici. Primera aproximació del terme *tacte* al camp de la pedagogia.
Assaig sobre una teoria del comportament, de com comportar-se en societat, 1799	Schleiermacher	No apareix el terme tacte però s'insinua amb el terme to. Elasticitat en el tracte.
Sobre la guerra (Vom Kriege), 1834	General von Clausewitz	Coneix el terme *tacte*. Definició: judici, capacitat d'avaluar ràpidament la importància de fenòmens individuals.

Nota: Elaboració pròpia a partir de les aportacions de J. Muth

De totes aquestes influències que Herbart recull en els seus escrits, podríem destacar algunes idees clau que encara prevalen en la noció actual de tacte i que també recull van Manen. Així, em sembla interessant mostrar la síntesi d'aquestes idees a partir d'un esquema.

Figura 2. Síntesi de les idees clau que porten J. F. Herbart a emprar el terme *tacte*



Nota: Esquema elaborat a partir de les aportacions de J. Muth

La idea d'educació i d'educador que apareix en el text

> Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung
> [Distingim, en primer lloc, la Pedagogia com a ciència, de l'art de l'educació] (Herbart, 1802, p.10)

D'aquesta afirmació 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; 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 dur a terme 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.

El text segueix i posa el punt de tensió existent entre el que representa la teoria i el que representa la *praxi* 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, que actua de lluny sense torbar la llibertat de l'educand, 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'auto-

ritat, 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.

De la prudència filosòfica com a necessitat per a la praxi 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 *praxi* i, de l'altra, massa poca *praxi*, tot donant a entendre la dificultat que planteja la qüestió de la *praxi* 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 fer-ho 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 *praxi* 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 *praxi* 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 *praxi* amb la *praxi* pedagògica, la *pädagogische Praxis*. 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 aconseguit 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 per Herbart, que entén que el pedagog està sotmès, com qualsevol altre individu, al cercle temporal. Afirma, 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. (Herbart, 1802, p.12)

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 condiciona la visió que cadascú té del món. Podríem cloure aquest apartat afirmant que, per J. F. Herbart, l'educació condiciona 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. (Herbart, 1802, p. 12)

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 text de Herbart[18] en el que 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 *praxi*. 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 praxi. 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 el militar von Clausewitz li donava un significat relacionat amb l'estratègia. Però segons el jove professor, tampoc no 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 duta 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 resulta una forma de procedir, i que depèn, en primer terme, del sentiment i, només remo-

(18) Aquest fragment de les pàgines 12-13 del text original de Herbart 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. Com s'ha dit, el text original de Herbart va ser publicat en el número anterior d'aquesta revista: «Herbart i el seu text a propòsit del tacte pedagògic (I)», *Temps d'Educació*, núm. 41, 2011, p. 203-228.

tament, de les conviccions. L'autor situa, doncs, les sensacions i sentiments en el terreny de les emocions, i les conviccions en el terreny del que és racional.

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 qüestions obertes, 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 la seva 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, daβ unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer lieβ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. (Herbart, 1802, p. 13)

És a dir, «inevitablement el tacte ocupa espais que ha deixat buits la teoria, convertint-se així en determinant de la praxi», convertint-se en el que decideix la praxi. Per Herbart, ens hem de considerar feliços si aquest determinant de la praxi 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 relleu per a l'objecte d'aquest article. És el següent:

> Die groβe Frage nun, and er es hängt, objemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde? [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?] (Herbart, 1802, p. 13)

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 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 praxi.

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 praxi:

> zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich. (Herbart, 1802, p. 12)

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 en neix. Aquesta afirmació es pot prendre al peu de la lletra perquè en la majoria de casos la realització del tacte constitueix una necessitat en el procés d'aprenentatge de l'alumne. El tacte es pot considerar, d'aquesta manera, una mena de prolongació de la teoria cap a la *praxi*, i l'actuació amb tacte (*taktvolles Handeln*) s'ha d'entendre com la concreció de la teoria en la *praxi*. En altres paraules, en el tacte pedagògic coincideixen la teoria i la *praxi*. Per això, segons Muth, Schorb (Muth, 1982, p. 55) considera que no és precisa 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 dos 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 du a terme. Per tant, el terme *Planlosigkeit*, que significa la manca de planificació tocant al caos, sempre té connotació negativa.

De tota manera, Herbart no defensa en cap moment la no planificació en la seva teoria de l'ensenyament i dels plans d'estudi, 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 *praxi* perquè va modificant-la, en contrast 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 tenia 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 praxi (tan freqüentment tractada en els nostres dies) 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 praxi, segueix essent una comesa 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, 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

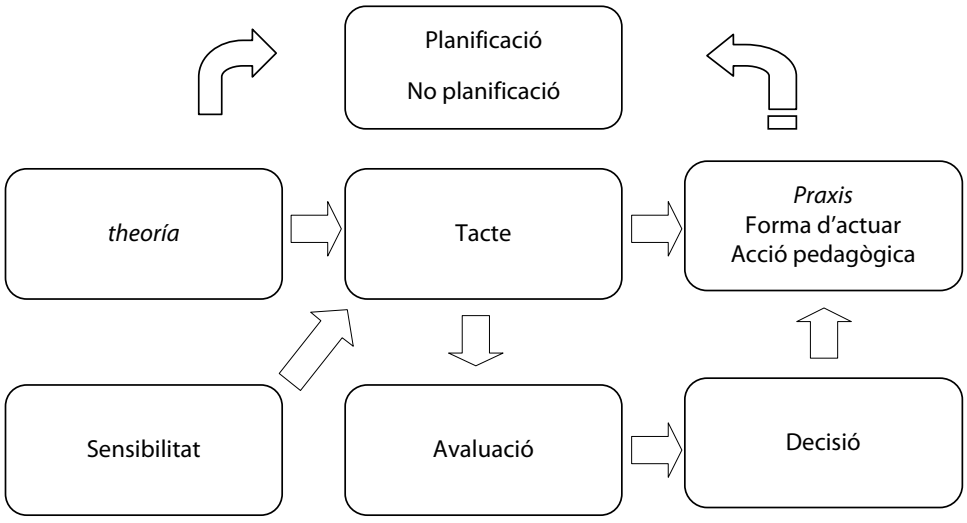
no arribés a absolutitzar ni a sobrevalorar el tacte, es manifesta clarament quan Herbart afirma que el tacte no s'ha de vanagloriar «d'encertar sempre en les exigències reals de cada cas individual». I finalment el fenomen de la no planificabilitat es manifesta en el fet que el tacte depèn de la sensibilitat, 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 dóna 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, etc., i el professor els exterioritza en la seva acció.

El quadre síntesi 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 *theoría* i la *praxis,* que relaciona, al seu torn amb la no planificabilitat del tacte.

Figura 3. Esquema-síntesi de la idea de *tacte* segons J. F. Herbart.



Nota: Elaboració a partir de les idees de J. F. Herbart i de J. Muth en relació a J. F. Herbart.

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 dóna resposta a partir de les consideracions que descriu en el text i que presentem a continuació.

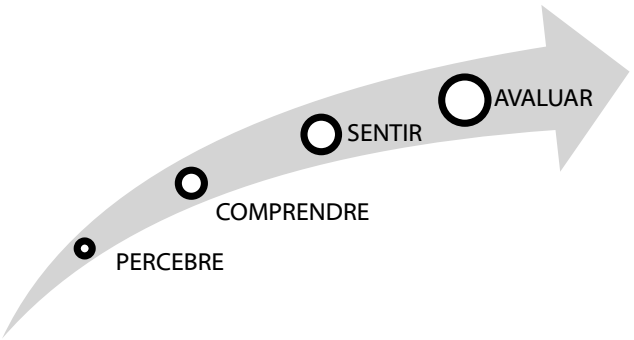
El tacte només es forma, *sich bilden,* o es constitueix durant, o al llarg, de la praxi; es forma mitjançant la incidència o les conseqüències d'allò que experimentem durant la praxi (Herbart, 1802, p. 13). És a dir, no és un fenomen acabat sinó quelcom que es va formant contínuament i que incideix sobre la nostra forma de sentir. Aquesta conseqüència o repercussió variarà en funció de fins a quin punt nosaltres som 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 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, o bé del fracàs, dels nostres esforços pedagògics (Herbart, 1802, p. 14). 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[19]: 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[20]; 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.

(19) Vegeu aquesta idea a Herbart, J. F. (1802) *Vom pädagogischen Takt*. p. 14 del text original. La idea és la mateixa que ens presenta Gadamer a la conferència Gadamer, H. G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

(20) Elaborat a partir de les aportacions del text de J. F. Herbart.

Figura 4. 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 (que l'autor no especifica) 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[21] amb la poca capacitat, en el sentit més intel·lectual del terme, 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 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. (Herbart, 1802, p. 14)

Finalment, l'autor acaba concloent la lliçó amb les següents consideracions:

> 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 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. (*S'inclouen en cursiva aportacions pròpies que no formen part del text original de J. F. Herbart)*

No hi ha praxi sense ciència, però no ens hem de perdre en una ciència sense contorns. La ciència i l'art preparen l'educador per a futures impressions que li arribaran de

(21) 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 dóna com a resultat d'uns objectius tècnics prèviament programats, ans com a resultat d'un procés interior de l'ésser humà.

l'experiència de la *praxi*. 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. (Herbart, 1802, p. 15)

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 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 més vàlid en la pedagogia que en milers d'altres oficis. Perquè, normalment, en la pedagogia, qualsevol acció individual de l'educador, de per si, aïllada, és insignificant i resulta 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 el noi», no tant sols el noi a qui li agradaria educar, sinó el noi que seria realment digne d'una educació formidable: llavors, diu, 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[22], sinó al mestre savi que actua de lluny, que sap guanyar-se l'alumne mitjançant paraules que li toquen l'ànima i mitjançant una actitud decisiva, sense vacil·lacions, en el moment correcte (Herbart, 1802, p.15). 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.

(22) L'autor estableix la relació de dependència mútua en què el mestre es converteix en esclavitzador i alhora en esclavitzat.

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 si l'educador 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 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 dóna 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.

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 la mitjana 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[23].

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 ante-

(23) 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.

riorment 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 si. Diu que això no els ho pot descriure amb més detall. Tant sols pot dir que en els seus plantejaments apel·larà al seu *Menschenkenntnis*[24] 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 composar 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[25].

A tall de conclusió

A manera de síntesi podríem dir que les aportacions que ens fa Herbart en relació amb el concepte *tacte pedagògic* tenen la seva arrel en els models educatius que ell mateix va rebre en la seva infància i joventut. Sintetitzo seguidament alguns dels aspectes de la seva formació que estarien relacionats amb les aportacions que més endavant realitzaria en el camp educatiu i, concretament, amb el tacte pedagògic.

Convé considerar que l'experiència que té Herbart dels seus educadors és la de persones properes a ell i totalment 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'elit» que rep el jove Herbart per 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 entèn 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. De la mateixa manera, 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

(24) 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*, Salamanca, Sígueme; p. 48-61. Aquest mateix concepte el trobarem també a l'obra de Max van Manen.

(25) Consulteu la versió publicada a Monserrat i Vallvé, 2011.

plantejament de la idea de tacte així com de la relació d'aquesta noció amb l'educació. En un altre àmbit, cal destacar que 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 mantè 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, en part, ho ratifica. Aquesta situació ja ha estat esmentada presentant la diversitat de plantejaments d'alguns autors al respecte. També resulta evident que 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, etc.) i que ell les aplega i fa vessar al camp educatiu.

Pel que fa a les idees educatives, podríem sintetitzar les aportacions que fa en relació als vincles entre l'art i la ciència i la pedagogia amb l'ètica. De la mateixa manera, destaquem la importància que atorga a l'experiència com a aprenentatge que es dóna des d'una acció de la praxi, que és al seu torn el lloc des d'on serà possible exercitar i adquirir el tacte tot i que deixa ben clar que no tota, ni qualsevol acció de la praxi porta a l'adquisició del tacte, que al seu torn té relació i preval com a pregunta pel sentit. Aquest tacte del mestre, que neix des del tracte que l'educador ha de mantenir amb l'infant, en Herbart, és un tracte dinàmic, individualitzat segons l'edat i segons la manera de ser de l'infant així com de les circumstàncies i del moment en el que es dóna la situació per la qual el mestre ha de desenvolupar un «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.

Referències

Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1976) *Historia de la Pedagogía*. Mèxic, FCE.

Alighiero, M. (2005) *Historia de la Educación*. vol. 2. Buenos Aires, Siglo XXI editores (8ª edició).

Anthony, M. J.; Benson, W.S. (2003) *Exploring the History & Philosophy of Christian Education: Principles for the 21st Century*. Grand Rapids (EUA), Kregel Publications.

Bowen, J. (1985) *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder.

Bruford, W. H. (1962) *Culture and Society in Classical Weimar 1775–1806*. Londres, Cambridge University Press.

Colom, A. J. (1987) «Els significats de J. F. Herbart», pròleg de l'edició de J. F. Herbart, *Esbós per a un curs de Pedagogia*. Vic, Eumo.

Compayré, G. *Herbart y la educación por la instrucción*. Madrid, Ediciones La Lectura.

De Garmo, Ch. (2001) *Herbart and the Herbartians*. University Press of the Pacific, Honolulu, Hawaï, reimpressió de la primera edició de 1895.

Fritsch, Th. (1932) *Juan Federico Herbart*. Barcelona, Labor.

Gadamer, H. G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

— (2003) *Verdad y Método*. Vol. I. Salamanca, Sígueme.

García Carrasco, J. (1978) «El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart», a *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme; p. 129-140.

García Hoz, V. (1974) *Diccionario de Pedagogía* (II). Barcelona, Labor.

Herbart, J. F. (s.d.) *Informes de un Preceptor*. Traducció i pròleg de R. Tomás y Samper, Madrid, Ediciones de La Lectura.

— (1987) *Esbós per a un curs de pedagogía*. Vic, Eumo Editorial.

Monserrat i Vallvé, A. de (2011) *El tacte educatiu. Bases per a una proposta de formació*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social (tesi doctoral; director: Joan-Carles Mèlich i Sangrà).

— (2011) «Herbart i el seu text a propòsit del 'tacte pedagògic' (I)». *Temps d'Educació,* 41, p. 203-228.

Muth, J. (1962) *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

— (1982) *Pädagogischer Takt*. Essen, Neue Deutsche Schule.

Rein, W. (1893) *Outlines of Pedagogics*. Nova York, Chicago, E. L. Kellogg & Co.

— (1896) «Pestalozzi and Herbart». *Peabody Journal of Education*, vol. V, nº 1.

Seeley, L. (1899) *History of Education*. Nova York, Cincinnati, Chicago, American Book Company.

Vilanou, C. (1999) «Moralidad e instrucción: Arqueología del currículum herbartiano». *IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander, Publicaciones de la Universidad de Cantabria, p. 335-342.

Von Clausewitz, C. (1973) *Vom Kriege*. Auflage Bonn, Dümmlers Verlag.

Herbart y su texto a propósito del 'tacto pedagógico' (II). La introducción preliminar del término 'tacto' en pedagogía

Resumen: El *tacto pedagógico* es un concepto que en los últimos años ha emergido de forma importante en la terminología pedagógica, sobretodo después de la publicación de la obra *El tacto en la enseñanza*, del pedagogo de origen holandés Max van Manen. Aun así, fue Johann Friedrich Herbart quien, recién estrenado el siglo XIX, acuñó el termino *tacto pedagógico* otorgándole una importancia capital tanto en la relación educativa maestro-alumno como en el proceso de formación del maestro. Este articulo presenta los elementos más relevantes del texto original que Herbart leyó en la lección inaugural de 1802 en la Universidad de Göttingen, dirigida a los jóvenes estudiantes de Educación, y que tituló *Del tacto educativo*. El escrito también incluye elementos de análisis relacionados con el contexto desde el cual se escribió dicha lección. El trabajo sobre el documento hace posible incorporar elementos que nos puedan ayudar a valorar mayor el legado del pensamiento pedagógico y la influencia que posteriormente tuvo Herbart sobre la pedagogía.

Palabras clave: tacto pedagógico, Herbart, historia de la educación, teoría práctica educativas

Herbart et son texte à propos du 'tact pédagogique' (ii). L'introduction préliminaire du terme tact dans la pédagogie

Résumé : Le *tact pédagogique* est un concept qui a émergé de manière importante, au cours de ces derniers temps, dans la terminologie pédagogique, surtout après la publication de l'ouvrage *Le Tact dans l'Enseignement*, du pédagogue d'origine hollandaise Max van Manen. Cependant, c'est Johann Friedrich Herbart qui a utilisé pour la première fois, au début du XIX^{e} siècle, le terme de *tact pédagogique* en lui donnant une importance essentielle tant en ce qui concerne la relation éducative maître-élève que le processus même de formation du maître. Cet article présente les éléments les plus remarquables du texte original qu'Herbart a lu dans sa leçon inaugurale de 1802 à l'Université de Göttingen, destinée aux jeunes étudiants en Éducation, et qui avait pour titre *Du tact éducatif*. L'écrit comprend aussi des éléments d'analyse en rapport avec le contexte dans lequel a été écrite ladite leçon. Le travail sur le document rend possible l'incorporation d'éléments qui peuvent aider à mieux évaluer l'héritage de la pensée pédagogique ainsi que l'influence qu'Herbart aura par la suite sur la pédagogie.

Mots clés : tact pédagogique, Herbart, histoire de l'éducation, théorie et pratique éducatives

Herbart and his text on 'pedagogical tact' (II): a preliminary introduction to the term 'tact' in education

Abstract: In recent years, the concept of "pedagogical tact" has come to occupy an important place in education terminology, particularly after the publication of *Tact of Teaching* by Max van Manen, a Dutch educationalist. However, it was Johann Friedrich Herbart who coined the term at the beginning of the nineteenth century, stressing its great importance in the student-teacher relationship and in the process of training teachers. This paper presents the main points of the original text that Herbart read in 1802 at the University of Göttingen, during an opening lecture for young students of education. The lecture was called *On educational tact*. We also include items of analysis related to the context in which Herbert wrote the aforementioned lecture. Work on Herbart's document has enabled us to incorporate items that could help to better evaluate the legacy of educational thought and the influence that Herbart was to have on education.

Key words: pedagogical tact, Herbart, the history of education, education theory and practice