

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 3
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

HERMANN NOHL: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Hermann Nohl: education and pedagogy

JUAN CARLOS RINCÓN VERDERA

Universidad de las Islas Baleares

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68306

Fecha de recepción: 02/02/2015 • Fecha de aceptación: 05/02/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Rincón Verdera. Email: jcarles.rincon@uib.es

INTRODUCCIÓN. En este artículo se realiza un ejercicio de pedagogía histórica, un estudio histórico de las aportaciones culturalistas de Hermann Nohl a la pedagogía de la primera mitad del siglo XX. **MÉTODO.** Revisión bibliográfica del autor, análisis de contenido y confrontación con la literatura sobre el tema. **RESULTADOS.** Nohl, siguiendo la tradición racionalista neokantiana (Wilhelm Dilthey), propia de la primera mitad del siglo XX, entiende que la educación (formal, no formal e informal), es una actividad espiritual, correspondiéndose con el aspecto subjetivo de la cultura; la pedagogía, por su parte, constituye un sistema cultural relativamente autónomo, independiente de los sujetos que participan en él, regido por una idea directriz que actúa en toda acción educativa y que solo es comprensible en su desarrollo histórico, por lo que jamás podrá tener validez general. En definitiva, la educación (individual, social y popular, comunitaria o pedagogía social) es una acción cultural histórica y la pedagogía se refiere siempre a valores e ideales que influyen en todo procedimiento educativo. **DISCUSIÓN.** Nohl circunscribe la educación al campo de la espiritualidad, haciendo de ella una cuestión trascendente, convirtiéndola en el instrumento para el logro de los objetivos espiritualistas que los sujetos y las comunidades han de conseguir. Por otra parte, Nohl, aún reivindicando la necesaria autonomía de la pedagogía, no la acerca al plano de la objetividad (realidad, ciencia), sino que la encierra en el plano de la subjetividad (idealidad, arte), reduciéndola a una antropología pedagógica apoyada en la filosofía hermenéutica, la psicología comprensiva y la historia de la educación, consiguiendo, a lo sumo, una autonomía relativamente funcional de la teoría educativa. Es necesario aclarar, sin embargo, que Nohl, como consecuencia de las circunstancias coyunturales de necesidad social en las que se movía la Alemania del momento (1920-1933), no pudo elaborar una concepción sistemática de la pedagogía social que la dotara de estatus científico. Nohl se dedicó a los problemas prácticos de la pedagogía social, estableciendo principios de intervención socioeducativa en y desde la realidad de los sujetos y de las condiciones materiales de la relación educativa, definiendo los procesos metodológicos a seguir para tales fines. Aunque la pedagogía social es una parte de la pedagogía general, a diferencia de esta, no se aleja de la realidad material social, sino que se atiene, sin obviar los fundamentos espiritualistas, a los problemas prácticos y reales de la tarea educadora social. La pedagogía social de Nohl es una teoría de la acción, situándose dentro de una línea práctica del quehacer social pedagógico con un ámbito educativo claramente delimitado y definido.

Palabras clave: *Pedagogía, Filosofía de la educación, Teoría de la educación, Pedagogía social, Educación, Cultura.*

Introducción

Hermann Nohl¹, y con él todos los representantes de las llamadas *pedagogías culturalistas*, entre los que destacan Spranger, Flitner y Litt, es heredero directo del pensamiento espiritualista de *Wilhelm Dilthey* (Montenegro, 1987; Böhm y Medeiro, 2010), elaborando a partir de él una pedagogía (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), de marcado *carácter idealista y vitalista*. En este artículo pretendemos clarificar el pensamiento educacional y pedagógico de Nohl, para lo cual nos adentraremos en los aspectos *conceptuales y epistemológicos* que configuran su *teoría educativa*, comprobando que:

- 1) La *educación* debe partir siempre de un *yo originario*, de un sujeto espiritual condicionado históricamente por la realidad que le ha tocado vivir. No obstante, el individuo fuera de la comunidad cultural no tiene sentido y, al mismo tiempo, la comunidad cultural sin el individuo carece de fundamento: ambos se necesitan mutua y colaborativamente. De lo cual se deduce que existe una estrecha e inseparable unión entre la *educación individual* y la *educación social*, entre el desarrollo del *carácter individual* y el desarrollo del *carácter comunitario*. Estos dos aspectos son inseparables de la *educación popular*; la *educación comunitaria* o la *pedagogía social*. En un movimiento dialéctico, la síntesis superadora de la educación individual y de la educación social es la *educación popular* (educación comunitaria, pedagogía social), que en Nohl es una parte de la pedagogía general (Pérez, 2003), si bien con finalidades específicas, orientadas hacia la educación del pueblo y de los sectores populares más necesitados (Ghisso y Mondragón, 2006).
- 2) La *pedagogía* no puede tener nunca *validez general* y debe apoyarse en una *antropología pedagógica*, la cual, a su vez, se fundamenta en la *filosofía hermenéutica*,

la *psicología comprensiva* y la *historia de la educación*. La educación solo puede ser correctamente comprendida si se la ve desde una perspectiva *antropológico-psicológica* y se la *contextualiza históricamente*, interpretando los distintos niveles de pensamiento a través de los *significados histórico-culturales*.

La educación como el aspecto subjetivo de la cultura: la comunidad pedagógica basada en el amor, el respeto, la obediencia y la autoridad

Para Nohl (1968), el desarrollo del *proceso pedagógico* se desarrolla en tres ámbitos o espacios: el primero, centrado en el *sujeto (educación individual)*; el segundo, en la *comunidad (educación social)*; y, el tercero, referido a la *acción y el servicio al otro (pedagogía social, educación comunitaria, educación popular)*². Estos tres ámbitos o espacios se encuentran estrechamente ligados, separables solo teóricamente, nunca en la práctica (Nohl, 1927). La *educación individual* debe desarrollar el *ethos* personal, es decir, el carácter primigenio de los individuos; la *educación social* “busca métodos que desarrollen las fuerzas elementales para la vida en comunidad” (Nohl, 1968: 12), es decir, es la educación moral que todo ser humano debe recibir, propiciando el desarrollo de capacidades que le permitan participar activamente dentro de la comunidad buscando el bien común (Nohl, 1965a); y, la *educación popular, educación comunitaria o pedagogía social* tiene por consigna, nos dice Nohl (ibídem), la dedicación real a algo objetivo (desarrollo del individuo y desarrollo de la comunidad): “En el proceso de la educación solo se realiza la estructuración de nuestra vida cuando nos entregamos a alguien” (ibídem, 44), cuando tenemos una especial actitud a ayudar y a cuidar al débil, formándolos mediante una actividad responsable, lo cual constituye la primera modalidad de una pedagogía social (Nohl, 1927). Las dos primeras se desarrollan, aunque no exclusivamente, en el

espacio escolar (educación formal), la tercera lo hace en el *tercer espacio* o ámbito diferente del escolar y del familiar (educación no formal). Veamos todo ello.

Educación individual y educación social: el desarrollo del carácter personal y del carácter comunitario

En el discurso educativo de Nohl destacan los siguientes elementos, que iremos desarrollando a lo largo del artículo: las *disposiciones innatas del niño*, la *formación del carácter personal*, el *medio cultural* y el *desarrollo del carácter comunitario*, las *vivencias personales* y la *relación pedagógica*. No obstante, como primer aspecto quiero aclarar que la cuestión religiosa, desde una perspectiva protestante, es central en el pensamiento educacional de nuestro autor. El ser humano ha de construir su vida como un *imperativo moral* consistente en ser *vida espiritual*, manifestándose en un “anhelo elevado y divino” (Nohl, 1968: 104). El *hacerse humano* a través de la educación es, para Nohl, una *cuestión religiosa*, una cuestión de *fe*, asunto este sobre el que incidirá a lo largo de sus dos trabajos fundamentales, *Antropología Pedagógica* y *Teoría de la Educación*: la educación debe abrirse a la religiosidad, “el niño debe estar siempre inmediato a Dios” (ibídem, 160), nunca cerrarse en la *materialidad biológica* (Nohl, 1965a). Nohl no desprecia los aspectos físicos de la personalidad, puesto que la construcción de una vida corporal y espiritual sana, tanto en los individuos como en las comunidades, es el objetivo central de la educación (Nohl, 1927). No obstante, Nohl prioriza por encima de lo *biológico* lo *espiritual*, subordinando los aspectos *físicos del cuerpo* a los aspectos *espirituales del alma*.

Aclarado este aspecto, diremos que el *imperativo moral* de vida espiritual se puede concretar en una gran variedad de *direcciones espirituales*, las cuales pueden combinarse de distinto modo en la vida (Nohl, 1965a), por lo cual, aunque el

verdadero *a priori* espiritual sea lo *ético* (Nohl, 1927, 1967), la educación no debe partir nunca de un *sistema de valores* dados de antemano, sino de un *yo originario* (*educación individual*), puesto que el fin autónomo de la educación siempre es el hombre: “[...] solo queda la vida unitaria del individuo y la medida de su fuerza plástica como último criterio pedagógico” (Nohl, 1968: 65). Este yo originario debe mirar hacia el *futuro cultural de la comunidad* (*educación social*), y tener la *firme voluntad* de formar su plena *personalidad moral* de acuerdo con dicho modelo cultural. No obstante, pese a la importancia radical de la comunidad, Nohl deja muy claro que, en última instancia, lo realmente importante es el *sujeto de la educación*: “[la pedagogía tendrá que] afirmar siempre [...] que lo decisivo es la formación del carácter personal [...] el valor último de una nación depende de la nobleza interior de los hombres” (ibídem, 133). Lo que existe entre el individuo y la comunidad es una clara interdependencia, se *condicionan mutuamente*, por lo cual la educación individual y la educación social se necesitan y se complementan. Esta es la única manera de que se produzca la unión entre *sociabilidad* e *individualidad*, signo de una *vida superior* (Nohl, 1927).

El educando, el yo originario que ha de desarrollar su *vocación*, su meta en la vida (Nohl, 1965a), tampoco debe ser un sujeto pasivo que se tiene que adaptar a las *finalidades de las viejas generaciones*, imponiéndole las formas objetivas de la cultura heredada (Nohl, 1949). El sujeto de la educación es un *ser radicalmente histórico* y como tal *actuante* y *activo* (Nohl, 1965a). Precisamente por ello, todo proceso educativo debe partir de los intereses, necesidades o dificultades que tenga el educando, para que las pueda superar satisfactoriamente: “[debemos tomar] siempre como punto de partida una dificultad o una necesidad del alumno que ha de superar. Este es el carácter de toda actuación pedagógica” (Nohl, 1968: 70). El hombre es lo que va haciendo en la vida, y de lo que hace, lo fundamental es aquello que impregna su espíritu, su personalidad moral, sus posibilidades

axiológicas (Nohl, 1965a). Por lo tanto, el ser humano debe ser considerado en su propia *vida espontánea productiva* (Giesecke, 1997), en la realidad misma de su acontecer concreto, en los fines que tiene en sí mismo (Nohl, 1949, 1961).

La educación, consecuentemente, es un *acto íntimo y empático*, vive en el individuo y desarrolla en él fuerzas y capacidades que le ayudarán a desarrollar su *moralidad* y a cumplir su *destino espiritual*, que no es otro que integrarse en una comunidad cultural, máxima expresión de la *vida nacional* de un pueblo, a la que enriquecerá y de la que se enriquecerá (Nohl, 1929, 1968). La educación fuera de la comunidad cultural es algo abstracto, carente de sentido: “La educación del individuo fuera de tal educación en comunidad sigue siendo abstracta, aún cuando alcance la más alta cúspide” (Nohl, 1968: 67). La educación emerge de la vida en comunidad, y esta es la que garantiza el futuro del pueblo, de su cultura y de la propia especie humana: “la educación individual no se puede obtener independientemente de la forma de la existencia nacional (ibídem, 65).

En el seno de esta vida comunitaria, sobre la primera naturaleza humana, el *temperamento* o las *dotes* (*premoralidad*, lo que Aranguren llama *talante*), la educación irá construyendo una segunda naturaleza, la *personalidad moral* (*moralidad, espíritu, carácter o ethos*): “la educación es la forma interior de la vida espiritual [...] una vida superior que se construye sobre la dada y desde la cual se da forma” (ibídem, 61). Las dotes nos son dadas, la personalidad moral la construimos nosotros en el seno de una comunidad histórica y cultural (Nohl, 1965a). No es una tarea fácil, puesto que lo que *heredamos filogenéticamente*, el temperamento, es difícilmente cambiabile: “El temperamento originario de por sí no puede ser cambiado, lo más que se puede lograr es dominarlo y construir, sobre el suelo natural del temperamento, un ‘temperamento equilibrado’ [...]” (ibídem, 196). Sin embargo, contando con él y a partir de él, la educación deberá configurar la personalidad

moral, el *ethos* de los individuos: “[...] el fin educativo es siempre despertar la dirección espiritual, crear el elemento de su vida y formar la ley que constituye su *ethos*” (Nohl, 1968: 174). La educación que no preste la suficiente atención a la individualidad del educando, a sus aptitudes, a sus inclinaciones y a su autoestima, es una educación condenada de antemano al fracaso (Nohl, 1927).

Pues bien, si la educación consigue inhibir los impulsos irracionales del hombre, equilibrando su temperamento, orientándolo en la dirección espiritual correcta, el ser humano adquiere su *máxima libertad* (Nohl, 1963). El educador, por lo tanto, ha de desarrollar su tarea educadora centrada en el niño y su *educabilidad* (Nohl, 1968), en la observación personal y directa del niño individual, preocupado y ocupado por hacer hombres, solo después se ajustará a los *fines objetivos* que le marca la comunidad de cultura, es decir, el ambiente cultural de cada momento histórico (ibídem). Sin embargo, pese a partir de la originalidad primigenia del niño, la importancia del ambiente en Nohl, como ya hemos dicho, es tan radical que nos llega a decir que el *carácter* del niño y el *entorno sociocultural* en el que se desarrolla están íntimamente ligados: “[...] el medio ambiente depende siempre del niño mismo, porque este se va formando su propio medio, porque solo recoge de él determinadas experiencias, y, a la inversa, las diferencias existentes entre los niños crean generalmente diferentes influencias del medio sobre ellos [...]” (ibídem, 194). En definitiva, ambiente no es independiente del carácter de las personas, sino que en parte es también función del sujeto. El carácter personal constituye una mitad del destino del individuo, puesto que la persona solo llega a adquirir su verdadera entidad allí donde halla tareas y vinculación con un ambiente cultural (Nohl, 1927).

El niño, por lo tanto, no es meramente un fin en sí, sino que está obligado respecto a la estructura y fines objetivos que emanan de la

comunidad cultural de pertenencia y para los cuales es educado. Sin embargo, el ambiente, la cultura y la comunidad cultural son valiosos en cuanto que son *producto* de una vida espiritual fruto de la relación entre seres humanos, no como un contenido que, una vez recibido, producirá dicha vida espiritual. Lo importante no son los contenidos educacionales en sí, sino la *forma* como el hombre se encuentra ubicado en el ambiente cultural y las *relaciones* que con él mantiene. Para Nohl (1968: 143), la escuela debe ser “una forma eterna de vida”. Desde esta *perspectiva vitalista*, los efectos de la cultura no son inmediatos, están *mediatizados* por el uso que los individuos hacen de ella en la vida cotidiana. En este sentido, toda forma educativa es *educación individual* no solo respecto al educando (*ser primigenio*), sino también respecto a la comunidad cultural (*comunidad primigenia*), como unidad espiritual total superior en la que se desarrollan los individuos a través de la *participación dialógica*: “[...] No existen en la vida momentos más sublimes que aquellos en que me hago cargo de que mi obrar brota de la comunidad, identificada su voluntad con la mía; de que obro no solo desde mí mismo, sino que me sostiene el nexo de una vida magna, dentro de la cual yo no paso de ser una parte; [...] donde ser parte significa participar” (Nohl, 1967: 182).

Podemos decir que el *fin educacional* debe ser la formación del hombre y, con él, la participación de este en el desarrollo de la *comunidad cultural*, por medio de una vida espiritual sana y noble, como claro representante de la humanidad: “[...] todo hombre lleva en sí, esencialmente y de un modo u otro, al hombre entero, al sistema humano [...]” (Nohl, 1965a: 28). Los fines objetivos aparecerán pedagógicamente justificados cuando su contenido y su estructura den a la vida individual su contenido y su forma suprema. Desde esta perspectiva, la educación es el *aspecto subjetivo* de la cultura, la forma interior de la vida espiritual, que precisa, necesariamente, de una *relación pedagógica* en el seno de una *comunidad educadora* que es, al mismo

tiempo, *comunidad cultural de vida* (Nohl, 1965a, 1968; Pérez de Guzmán, 2009).

Por lo tanto, la *fuerza fundamental* de la vida educacional consistirá: 1) en el *yo*, que se desarrolla por sus propias fuerzas y que tiene su fin en sí mismo (valor individual del educando); 2) en los grandes *contenidos objetivos de la educación*, la *conexión de la cultura* y las *comunidades culturales*, que tienen exigencias respecto al individuo (valor de los contenidos educacionales que emanan de la cultura); y 3) en el *educador* y el papel que desempeña como nexo de unión entre el educando y los contenidos educacionales (valor del educador en la relación pedagógica). El educando es un fin no solo para sí mismo, sino también para la comunidad cultural en la que se desarrolla (Nohl, 1965a, 1968; Artigas, 1956). El ser humano que no se incorpora a una determinada comunidad cultural nunca puede llegar a su plenitud moral y espiritual, convirtiéndose este hecho en uno de los principales objetivos que ha de guiar la tarea del educador (Nohl, 1965a). Este es el gran reto del educador: aunar lo individual con lo social, lo personal con lo comunitario.

El *proceso espiritual* que llamamos *educación* radica en el hecho de que desde el fondo vivo del sujeto (espíritu subjetivo), en su coexistencia con otros sujetos (ser con otros, la relación viva de hombre a hombre, donde se encuentran dos almas distintas que entre las dos constituyen el *todo*, *alteridad*), surgen formas que, siendo en sí significativas y válidas, llegan a convertirse en *normas de vida* (el arte, la ciencia, el derecho, la religión, la moralidad, la política..., etc.), las cuales se separan del sujeto y alcanzan una *existencia propia* y una *autoridad independiente* (espíritu objetivo). Cuando la cultura se ha objetivado se presenta frente a los sujetos, que deben contribuir a su obra, difundiéndola y preservándola, lo cual solo es posible con la participación activa de la educación y sus instituciones formalmente educadoras. La cultura solo perdura cuando es alimentada constantemente por el sujeto que la vive y la recrea. Si esta corriente

se interrumpe, separando la cultura del sujeto que debe vivirla, aquella acaba por morir (Nohl, 1968).

Toda la vida está atravesada por la guía espiritual y el intercambio cultural, con lo cual en cada *circunstancia vital* hallaremos un *momento culturalmente educativo* (Ortega, 2005). De hecho, tal y como afirma Nohl (1968, 1970), la *vida es la gran educadora*, puesto que el hombre se realiza (se hace) en la actuación vital de cada día con los sujetos y los objetos de la realidad circunstancial (realidad sociohistórica). La educación formal, como ya hemos anticipado, aparece solo como un *medio particular* junto a otros medios socioculturales más generales (educación no formal e informal): “Nosotros nos sentimos más inclinados que otros pueblos a pensar en la educación sobre todo como educación escolar y a subestimar el desarrollo inconsciente y la formación por la vida, que es mucho más intensa” (Nohl, 1968: 108).

Ahora bien, desde el punto de vista estrictamente pedagógico, solo podemos hablar de *educación escolar* cuando el intercambio educacional se realiza con la *voluntad* de ser una guía para la formación de los educandos (acción intencional, sistemática y planificada), para lo cual se procura sus propias *instituciones escolares* y sus propios *procedimientos didáctico-metodológicos* (Nohl, 1965a). El *fundamento* de la educación escolar lo constituye la *comunidad pedagógica* a través de la *relación educativa* entre el educador, el educando y los contenidos culturales, con su voluntad *intencionada y libremente aceptada* de educación (Nohl, 1929, 1968). El efecto pedagógico parte de un hombre real (educador), dirigiéndose, también, a un hombre real en desarrollo (educando), con una voluntad de mejorar, de formarse en una unidad espiritual (Nohl, 1965a, 1967, 1968).

La relación pedagógica para Nohl (1929) es siempre *intergeneracional*. Son las *generaciones adultas* las que educan a las *jóvenes generaciones* para su *integración sociocultural*. Sobre esta

idea, la relación educativa forma la disposición, y lo hace, como ya hemos visto, no solo por los *objetos culturales* en sí (contenidos educacionales), sino por las *energías personales* (relaciones educativas educador-educando), que se despliegan en el proceso (Espino, 2004). Desde esta perspectiva, el fundamento de la educación será una *relación interpersonal emocional* (Wulf, 2002), una *relación afectiva* de *amor, respeto, confianza y obediencia* (Nohl, 1927, 1961, 1968; Wulf, 2003), entre un *ser maduro* (educador) y un *ser en desarrollo* (educando). Nohl deja bien a las claras que cuando habla de amor lo hace en *sentido espiritual*: “El verdadero amor del maestro es el amor que eleva y no el que apetece [...] el amor a su ideal” (Nohl, 1968: 48).

Esta relación afectiva entre el educando y el educador se lleva a cabo para que el primero, por sí mismo, llegue a su vida y a su forma, pasando de lo que *es por naturaleza* a lo que *debe ser por moralidad*. Esta debe ser la gran tarea del educador, “desplazar al hombre de un plano al otro” (Nohl, 1965a), es decir, del plano *zoológico* al plano *antropológico*, de lo *natural* a lo *espiritual* (Nohl, 1968). Y todo ello en consonancia con el *espíritu unitario de la época* (Nohl, 1949, 1961, 1968; Wulf, 1999). Para Nohl (1968), esta *relación* debe ser desarrollada con *tacto pedagógico* por el educador, con sentido común y *sensatez*, comprensivamente (Nohl, 1927, 1965a; Runge, 1995), sin lo cual no es posible ninguna educación verdadera. El fundamento último de toda comprensión es el *autoconocimiento* (Nohl, 1927), al cual solo se puede llegar a través de la *vivencia del amor*: “[...] En la vivencia del amor, en la unión amorosa, se capta una razón absoluta, una suprema certidumbre de estar en la verdad [...]” (Nohl, 1967: 101).

El educador, por una parte, 1) es el defensor de los intereses vitales del niño frente a las pretensiones de los adultos, aunque, también, frente a los instintos naturales del propio niño (Guardini, 2002); y, por otra, 2) es el puente de unión entre la subjetividad del niño y la objetividad de los contenidos culturales, siendo una de sus

misiones preferentes superar la *antinomia objetividad-subjetividad*, en un *todo unitario* (Juuso, 2007). La escuela tiene la gran misión “de trasladar al niño a la forma volitiva de la vida pública” (Nohl, 1968: 132). La relación específicamente pedagógica (educador-educando) será un *comportamiento espiritual* de un género independiente que se dirige al hombre en desarrollo como consecuencia de su *forma superior de vida*, cuyo fundamento se halla en los contenidos culturales propios de la comunidad.

El objetivo es ayudar al niño a darse a sí mismo unas *reglas morales* básicas, es decir, a ayudar al educando a *autoayudarse* (Pérez, 2013), y a vivir con sujeción a dichas reglas en el seno de la comunidad sociocultural, como un miembro activo y participativo (Nohl, 1965a, 1968; Valenzuela, 2004). Se trata de que el niño pueda encontrar la *dirección de su vida* por sí mismo, sin la imposición de un adulto o de cualquier otra autoridad externa (Juuso, 2007; Jover, 2013). La relación pedagógica (*comunicación educativa*), se apoya en dos grandes pilares (Nohl, 1949, 1961, 1968): 1) desde la perspectiva del educador, *el amor, el respeto y la autoridad*; y 2) desde la perspectiva del educando, *el amor, el respeto y la obediencia*. Estos dos pilares determinan la estructura propiamente pedagógica de la comunidad educativa. La misión pedagógica central exige del educador la *comunidad de amor con el educando*. Sobre este amor se funda después la concentración por la *obediencia* y el *respeto* a la *autoridad moral*.

Esta autoridad moral, que no puede imponerse simplemente desde el exterior como regla, disciplina u orden, con violencia o coacción (Nohl, 1927, 1968), consiste en ser un *modelo vicario*, un *ejemplo moral* (*arquetipo* o modelo de una forma superior de vida), que debe ser la imagen en la que se oriente y guíe el educando para el desarrollo de su carácter o personalidad moral (Nohl, 1968). La relación del educador con el educando, por lo tanto, está siempre determinada por el amor hacia este en su *realidad concreta*, y por el amor a su *fin educacional*. La

autoridad, el respeto y la obediencia emergen de dicha relación. Cuando esto falla, cuando la obediencia respecto a la autoridad moral no existe o se desvirtúa, se produce el *fracaso educacional*: “La relación personal-pedagógico-moral en la que se halla el niño; de la cual resulta para este que, si esa experiencia le es negativa, su carácter originario experimenta un desarrollo fallido” (Nohl, 1927: 75). No se trata de *supeditar moralmente* al niño, nos dice Nohl (*ibídem*), sino de darle un trato *respetuoso*.

Desde esta concepción de la relación pedagógica, el *ideal moral*, el *fin educacional*, es *fuerza motriz*, pertenece al campo de la imaginación simbólica (idealidad) que, no obstante, no se opone a la racionalidad, a la realidad concreta del educando (situación o circunstancia orteguiana), sino que la engloba, la precede y la trasciende (Nohl, 1965a; Bollnow, 1979a; Savater, 1994). De aquí, precisamente, que el fin pedagógico no sea adiestrar para un tipo de vida en particular, sino que debe afectar a su vida completa (Nohl, 1961, 1965a, 1968). Por ello, no se debe presentar nada ajeno al educando, sino que la forma de vida a la que se le quiere conducir ha de ser la solución de su propia vida (*educar por y para la vida*). La actuación pedagógica exige la introyección en el niño y en sus disposiciones naturales, y ello siempre con referencia a su *plenitud vital* (Guardini, 2002). En esta introyección aparecen íntimamente unidas la *visión realista* (objetividad) y la *voluntad idealista* (subjetividad) del acto educativo (Nohl, 1961, 1965a, 1968; Lee, 1989). La *formación del espíritu*, por lo tanto, es el punto de partida de toda acción educativa, el supuesto básico de todo efecto pedagógico particular, hasta tal punto que la metodología, los medios y los procedimientos educacionales son, respecto al fin de la educación, absolutamente *secundarios* (Nohl, 1965a, 1968; Klafki, 1986).

En este sentido, el *ideal superior*, el *fin último* de la educación, nos dice Nohl (1949), es crear un *nuevo hombre*, desarrollando en él una *vida espiritual unitaria* (Nohl, 1965a), la cual solo puede

conseguirse por una *acción educadora unitariamente espiritual* (Nohl, 1968). Se trata de desarrollar en el niño una *vida vocacional espiritual* que esté *unificada* por un *ideal* que, a su vez, no necesite de otro fundamento que una determinada *posición valorativa* frente a la *totalidad* del universo: “[...] el rasgo ideal que mira hacia las posibilidades axiológicas [...] del niño y [...] que aspira a descubrir en él una vida superior, su forma ideal y su vocación” (Nohl, 1965a: 18). La educación, en este sentido, es una tarea permanente, infinita, un trabajo que nunca llega a su fin (Nohl, 1963). Los *actos educacionales*, como en general los actos humanos, carecen de valor si estos no se convierten en *hábitos* y los hábitos en *virtudes*, y estas se integran en una *vida espiritual unitaria* (Nohl, 1968).

Toda educación que quiera llegar a buen puerto debe contemplar (Nohl, 1927): 1) una correcta satisfacción del *sistema instintivo* (conocimiento del sistema global instintivo y sus relaciones internas); 2) ofrecer ocasiones de experimentar sentimientos superiores (preparar el ambiente para que pueda gozar de una vida elevada); 3) la manifestación de tendencias espirituales y de un interés vivaz (abrir el camino a las opciones espirituales superiores); y, 4) la coherencia interna de la persona (unidad central del yo), que hace libre al hombre. Como colofón a todo ello, nos dirá Nohl (1968), que solo en una *vida popular educada* llega el individuo a la unidad de su educación, desarrollando el sentimiento del entusiasmo y de la responsabilidad por el todo. Por ello, precisamente, aunque los primeros años de vida sean fundamentales, la labor educacional de perfeccionamiento, nos dice Nohl (1965a, 1968), nos ocupará toda la vida, ganando, en el futuro y progresivamente, mayor *autonomía*, *autorresponsabilidad*, *autodeterminación* y *autoeducación* (Nohl, 1927).

Precisamente porque la educación nos ocupará toda la vida, Nohl, como veremos a continuación, entiende que la educación debe hacerse extensible más allá de la familia y la escuela, especialmente a los más vulnerables socialmente,

dando lugar a la *pedagogía social*. Para Quintana (1994) y Mínguez (2004), Nohl es uno de los padres fundadores de la pedagogía social, uno de sus primeros impulsores y formuladores, entre 1920 y 1933, con proyección profesional en el trabajo social, lo cual confiere a Nohl la categoría de ser uno de los pioneros de la *educación social popular o comunitaria*.

La pedagogía social: el servicio social y la acción educativa a los más necesitados para conseguir su bienestar

Para Nohl (1968), y el llamado *Movimiento Pedagógico Social*⁴, la *síntesis dialéctica* de la *educación individual* y de la *educación social* es la *pedagogía social* (educación popular, educación comunitaria, trabajo social). Dicha educación, que se realiza fuera del ámbito escolar y familiar (Petrus, 1993), debe tener como fundamento el *servicio* al otro, especialmente a los menos favorecidos socialmente: “[...] la consigna de esta fase [educación popular] es el ‘servicio’, es decir, la dedicación a algo objetivo, [al otro necesitado...]. La vitalidad de las fuerzas es la suposición de la verdadera comunidad y la vida de tal comunidad es la suposición de todo auténtico servicio” (Nohl, 1968: 162). La restauración del *individuo carencial* es inseparable de la reconstrucción y culturalización de su existencia social en general, mediante las diversas fuerzas comunitarias en las cuales se realiza la naturaleza superior del hombre, es decir, la familia, el vecindario, la comunidad juvenil, el entorno laboral, las congregaciones religiosas, las asociaciones, las agrupaciones, los movimientos sociales, las organizaciones juveniles y, en general, los *círculos de educación social*: “[...] el nuevo ideal de educación no es otra cosa que la unidad de las estructuras que residen en estos movimientos” (ibídem, 158).

Este servicio al otro debe desarrollarse como *trabajo social* y como *trabajo educativo*, que es el requisito básico de todo desarrollo ulterior, la experiencia de la comunidad del todo, es decir,

la *educación* mediante la *asistencia social* (Mín-guez, 2004). Se trata de una actuación social educativa que devuelva el *derecho vital y moral* que todo individuo tiene a lograr su *bienestar* (Nohl, 1926), su *derecho moral* a recibir la educación que precisa para poder conseguir, por sí mismo, el desarrollo de su voluntad y sus capacidades, así como la satisfacción de sus necesidades dentro de la comunidad: *autoasistencia* (1965b). La pedagogía social tiene su sentido en ayudar a que sea la persona misma la que se responsabilice de su asistencia y reconstrucción, es decir, de su protección personal y la reconstrucción del propio hombre y de su entorno espiritual (Nohl, 1933b; Pérez, 2003; Ghiso y Mondragón, 2006; Jáuregui, 2014). Desde una *perspectiva ética*, no es posible demandar a los individuos que se comporten moralmente si no tienen asegurada una vida mínimamente digna. Las condiciones de una vida humana digna constituyen el presupuesto de las aspiraciones más elevadas de las personas (Nohl, 1967). Esta es la única manera de que pueda aflorar en el hombre lo mejor de su naturaleza. Solo con la modificación del ambiente y la ayuda material social será posible emprender (Sarrate, 2009), en un segundo momento, las tareas educacionales que devuelvan a los individuos al lugar que han de ocupar en la comunidad.

El objetivo último de todo trabajo social pedagógico es una mejor educación de la humanidad, convirtiéndose la pedagogía social en un medio imprescindible de *ayuda educativa*: “la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda” (Rodríguez, 2006). Por ello, la pedagogía social debe ser eminentemente práctica, estar orientada a la *acción*, la *intervención* y la *praxis* (March y Orte, 2003). Además, la pedagogía social recoge las ideas teóricas de la propia práctica y no existe sin relación con la realidad social (Pérez, 2002). El método de la pedagogía social es *circular*, emerge de la práctica y vuelve a revertir en ella, constituyéndose en una teoría de la *práctica para la práctica*, es decir, *conocimiento de la realidad en la acción* (Rald, 1984, Caride, 2003, Jáuregui, 2014), lo cual dará una

clara *perspectiva teórico-práctica* a la pedagogía social (Añaños-Bedriñana, 2012). Para Nohl, según Schugurensky (2014), el método circular tiene cuatro pasos: 1) observar a las personas en situaciones concretas para tratar de entender lo que están experimentando y cómo se sienten; 2) los pedagogos sociales deben recordar sus propias experiencias pasadas con el objeto de empatizar con los sujetos, recordando cómo se sentían en situaciones similares o comparables; 3) dado que esas experiencias pasadas son subjetivas y pueden inducir a error a los pedagogos sociales para interpretar el comportamiento de otras personas, es preciso incluir en el análisis las experiencias compartidas; 4) prestar atención al contexto social, emocional y físico de la situación concreta con el fin de entender completamente lo que está pasando.

El trabajo social y la pedagogía social, para Nohl (1927), son las dos caras de una misma moneda. El trabajo social sin la ayuda de la pedagogía social carecería de su fin último y de sus medios decisivos, el apoyo a las personas y la reconstrucción del hombre y de su ambiente cultural. En última instancia, el trabajo social es, para Nohl, pedagogía social, de modo que el *trabajador social* debe no solamente *realizar*, sino también *conducir*, es decir, *educar*. La complejidad de esta doble tarea de conducir y educar requiere, según Nohl (1924), no solo de *actitudes*, sino también de *aptitudes*, para lo cual es preciso una preparación específica, una correcta formación universitaria. Para Nohl (1927), el trabajo pedagógico social requiere: 1) por una parte, *modificar el temperamento y culturizar el ambiente*, y, 2) por otra, *modificar y educar la humanidad*. Se trata, por lo tanto, de la necesaria cooperación entre el trabajo social y la pedagogía social, entre las acciones sociales y las acciones educacionales en la tarea de asistir a los sujetos carenciales en riesgo (Schugurensky y Silver, 2013).

El objeto del trabajo pedagógico social ha cobrado toda su importancia, nos dice Nohl (1927), cuando ha aparecido la necesidad universal

derivada del hecho de la *cosificación* y de la *masificación* que han quitado al hombre individual todo valor y toda responsabilidad vinculativa. El mal desarrollo del *êthos* o *carácter personal* es debido a las experiencias frustrantes de la persona en la prosecución de sus objetivos individuales y sociales, cayendo en situaciones materiales degradantes que impiden alcanzar dichos objetivos. Cuando el individuo llega a comprender esa situación y sus objetivos quedan satisfechos o rectificadas, podrá curarse (ibídem). Ello significa que desde el trabajo social pedagógico es preciso llevar a cabo una tarea de concienciación de los sujetos con problemas sociales que les permita visualizar, como punto de partida, la disolución que se produce, en las sociedades industriales, del individuo en el colectivo o la masa, recuperando en ellos el interés superior por el *ideal espiritual de vida* (Nohl y Blochmann, 1965a). La tarea profunda de la pedagogía social consiste, nos dice Nohl (1927), en *personalizar* la masa, elevar al individuo y proporcionarle las condiciones necesarias para que encuentre de nuevo su lugar en las comunidades, sintiéndose miembro de ellas, recibiendo tareas y responsabilidades, culturalización y formación.

Nohl, como podemos observar, opta por una visión más bien *individualista* de la pedagogía social, como teoría pedagógica de la ayuda social, puesto que remarca el *carácter personal* que deben tener las acciones educativas sociales (Böhnisch y Schröer, 1997; Merino, 2005). El fin último del trabajo pedagógico social no es propiamente la sociedad ni la comunidad del pueblo en sí, sino el individuo en ellas, y la formación del carácter operada en este (Quintana, 1994). Sin embargo, sin la comunidad de la vida del pueblo no resulta posible la educación del individuo. Por otra parte, las acciones sociales educativas también tendrán, en Nohl (1927), un carácter *dialéctico*, puesto que las distintas formas de aplicar la pedagogía social van surgiendo como respuesta a las situaciones de necesidad social creadas en una situación y momento determinados (Quintana, 1994; Caride, 2005). Cabe recalcar, siguiendo a Merino (2005),

que este carácter dialéctico surge de la urgencia en construir respuestas sociales pedagógicas eficaces a la carencias materiales, culturales, educativas y laborales en la Alemania de la época, configurando una práctica social pedagógica denominada *Pedagogía de la Necesidad*. La *personalización*, la *dialéctica* y la *praxis* serán, por lo tanto, las categorías de apoyo que orientarán la pedagogía social de Nohl hacia la *remoralización* de los individuos (Díaz, 2006; Pereira, 2011).

Para Nohl, la protección de la infancia y de la juventud se erige como un objetivo básico de las actuaciones pedagógicas sociales (Sarrate, 2009). Especial atención dedicó Nohl a los problemas que afectaban a la juventud: paro laboral, delincuencia, tribunales tutelares, servicios sociales para los jóvenes, instituciones especializadas, etc. Nos encontramos ahora, nos dice Nohl (1927, 46), “ante un gran campo de trabajo con nuestros jóvenes, que se extiende desde el cuidado de los niños de pecho hasta las escuelas superiores y la universidad, desde la reforma escolar hasta la nueva ordenación de la atención a los que se hallan encarcelados, desde la educación de deficientes psíquicos hasta las escuelas profesionales de todo tipo, y también la atención de la juventud”. La pedagogía social de Nohl tiene que ver con las ayudas para remediar los problemas y necesidades humanas creados por la sociedad industrial y la marginación, la necesidad de velar por el bien económico, cultural y educacional de una clase que es incapaz de ayudarse a sí misma. Se trata de un proceso educativo que tiene como premisa la dignidad humana, el amor y la conciencia (Schugurensky, 2014). La pedagogía social debe ser una ayuda de carácter *preventivo* y, en caso necesario, *curativo* (Sarrate, 2009), para paliar las consecuencias negativas de una vida degradante (Pérez, 2003).

En este carácter preventivo y curativo lo más decisivo del trabajo pedagógico social, nos dice Nohl (1927), es la correcta *relación pedagógica* que ha de haber entre educador y educando: se

trata de respetar y promocionar al educando, sin caer en el burocratismo de las instituciones pedagógicas tradicionales (Merino, 2005). Para el educador, el educando no debe ser jamás un caso general, sino una persona individual en su situación concreta: el joven debe notar siempre que no constituye ni un simple caso, ni un cierto tipo, sino un tú (Pérez, 2003). Solamente cuando el sujeto perciba esa actitud básica de *atención social* que quiere ayudarlo en sus propósitos razonables, podremos alcanzar el fin educativo y social propuesto por la pedagogía social, que no es otro que la *autonomía de la propia determinación*, cosa que debe significar, para el pedagogo social, el respeto a la voluntad del individuo en la planificación de su vida (Nohl, 1927). Por ello, precisamente, la orientación que se dé al educando ha de corresponder, a la vez, a las *necesidades e intereses* de este y a una correcta *escala de valores morales* (Quintana, 1994). La Pedagogía Social está ligada a la *teoría de la acción* que requiere la *comprensión* tanto de los *objetivos* (valores), como de la *realidad* (condiciones personales y materiales), para que el educando encuentre su propio camino en la vida.

La ayuda a la juventud (*Jugendhilfe*) tiene tres sentidos diferentes: *ayuda educativa*, *ayuda profesional* y *ayuda cultural*. En este sentido, para Nohl (1927), junto a la ayuda cultural y la ayuda educativa, el interés más natural por los jóvenes será el *interés profesional*. Aquí radica la gran importancia de la *formación profesional* tal y como se la entiende en la *Pedagogía asistencial*. La fuerza del trabajo solo tiene un carácter pedagógico cuando se consigue dar al educando el sentimiento de que está haciendo algo útil para la vida de la comunidad. Sin embargo, nos advierte Nohl (ibídem), constituiría un grave error la preparación de los jóvenes carenciales encauzándolos al trabajo más primitivo y a los oficios más bajos. Estos jóvenes han de poder desarrollar plenamente su personalidad y la mejor manera de conseguirlo es a través de una profesión digna que satisfaga sus expectativas, sus objetivos y capacidades. La mayoría de los

jóvenes carenciales todavía no han experimentado correctamente la experiencia de que también ellos son personas a quienes se confía una verdadera responsabilidad comunitaria: “Realizar ya en la juventud tal relación auténtica de las fuerzas volitivas y crear en ella el sentimiento del entusiasmo y la responsabilidad por el todo. Este sentimiento se funda en la participación activa en los asuntos comunes y en su regulación, que aquella cumple con orgullo y alegría porque le presenta deberes que son al mismo tiempo derechos” (Nohl, 1968; 132).

Durante el periodo de 1920 a 1933, fue tal la dedicación de Nohl a los problemas prácticos de la pedagogía social (Quintana, 1994), que no tuvo tiempo de elaborar una concepción sistemática de la misma. Sin embargo, Nohl subraya la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a dotar de *estatus científico* a la pedagogía social: “[... La pedagogía social] ha entrado ahora en esa fase, que exige contenido, dirección y unión de las fuerzas (Nohl, 1968: 162). Tal concepción nos la proporcionará Nohl entre 1928 y 1933, a través de la obra enciclopédica descriptiva de todos los ámbitos de la pedagogía, en 5 volúmenes, *Handbuch der Pädagogik (Manual de Pedagogía)*, que coordinó y publicó junto con Ludwig Pallat. Concretamente, en el quinto volumen, Gertrudis Bäumer, que fue alumna de Nohl y consejera de Política Social en la República de Weimar, en su trabajo *Los presupuestos históricos y sociales de la pedagogía social y el desarrollo de su teoría (Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie)*⁵ define la pedagogía social de Nohl como *el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado*.

Para Nohl y Bäumer la pedagogía social no es una pedagogía marginal en el sentido de subsidiaria de la familia y la escuela, sino que supone un tercer polo educativo de la educación de los individuos, es decir, un nuevo sistema no formal de educación con nuevas instituciones responsables, al cual se le asignan determinadas

funciones dentro del objetivo global de la formación de los jóvenes. Por lo tanto, Nohl y Bäumer conciben el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado, siendo estas las responsables de normalizar y universalizar unas acciones educativas determinadas (servicios, agencias, instituciones, profesionales) que, junto con la familia y la escuela, atiendan las necesidades de formación (Arroyo, 1985). Desde esta perspectiva, la pedagogía social surge con la intervención subsidiaria del Estado para la educación de la juventud, dando lugar a nuevas instituciones de iniciativa pública o privada.

La pedagogía social se circunscribe, tal y como nos dice Caride (2005), a aquello que es educación, pero que no es escuela ni familia, sino el compendio de la atención que la sociedad y el Estado dedican a la educación, pero que discurre al margen de la escuela, constituyéndose como un sistema de *asistencia educativa pública*, que debe procurarse desde los *intereses públicos*, que deben crear el marco legal y las instituciones necesarias para satisfacer las necesidades de la comunidad (Nohl, 1927). La pedagogía social y la política social se necesitan mutuamente, constituyendo elementos clave de la acción social, con objetivos comunes, que deben contribuir al bienestar y al alivio de la miseria (Hämäläinen, 2012): 1) desde la *política social* será preciso crear la legislación y las instituciones necesarias, así como tener en cuenta las correspondientes consideraciones externas de la sociedad; 2) mientras que desde la *pedagogía social*, se deberá tener en cuenta los factores internos (cultura, valores, moral) y todos aquellos elementos que influyen a través de los procesos del desarrollo humano.

Con el acceso al poder en Alemania del Partido Nacional Socialista (Tercer Reich), el trabajo pedagógico social de Nohl fue paralizado. De hecho, la pedagogía social fue objeto de apropiación indebida por los nazis, que adaptaron sus elementos de construcción de la comunidad y de servicio a la educación de la juventud

hitleriana (Niemeyer, 1998; Schugurensky y Silver, 2013). Después de la Segunda Guerra Mundial los proyectos originales se transformarán profundamente, adaptándose a las distintas realidades. En Alemania, en el marco de la reconstrucción de la posguerra, Nohl pone en marcha la llamada *Pedagogía de la Urgencia* (Ortega, 2005; Ortega, Caride y Úcar, 2013), a través de la cual llena de tareas puntuales el marco conceptual de la pedagogía social con una orientación preventiva (Pérez, 2003; Jáuregui, 2014). Posteriormente, participaría en la construcción de la legislación social de la República Federal Alemana, aportando el enfoque preventivo de la pedagogía social a sus nuevas normativas y recursos en materia de protección de la infancia y la juventud, que tendrá un carácter fundamentalmente comunitario y gestionado por la sociedad civil (Iglesias, sindicatos y asociaciones) y con el apoyo del Estado (Seidens-tücker y Mutke, 2000). Así, se construyeron residencias, aldeas infantiles SOS y aldeas juveniles, se desarrolló la legislación social y, desde el punto de vista teórico, se desarrolló, entre 1960 y 1970, la *Pedagogía Social Crítica* liderada por Klaus Mollenhauer y Hans Thiersch, influenciados por la Escuela de Frankfurt (Arroyo, 1985; Schugurensky y Silver, 2013).

La pedagogía general como teoría herméutico-comprensiva de la educación sin validez general apoyada en la antropología pedagógica

Si la educación debe partir siempre de un *yo primigenio*, el *conocimiento racional de la educación* (Nohl, 1965a, 1968) debe fundamentarse en un exhaustivo conocimiento del educando, para lo cual la teoría educativa debe ser subsidiaria de la *antropología pedagógica* (*Pädagogische Menschenkunde*), que en nuestro autor tendrá un marcado carácter *filosófico-hermenéutico, psicológico-comprensivo e histórico-educacional* (Nohl, 1965a, 1968; Bollnow, 1979b; Colom y Mèlich, 1994). Como el educador no se propone,

simplemente, hacer cambiar al niño con arreglo a unos fines educacionales sino que aspira a formar lo como un ser humano vivo, dotado de un fin en sí mismo, necesita conocer su interior, con arreglo a sus posibilidades, anhelos e impulsos, con arreglo a sus dotes naturales, es decir, necesita de una ciencia que le proporcione claridad acerca de la vida y de la estructura de sus experiencias (Nohl, 1965a).

La antropología pedagógica es la ciencia que nos ayudará en este cometido: “[...] lo que llamamos ‘antropología pedagógica’ forma parte del gran campo del conocimiento del hombre en general, aunque la misión pedagógica concreta la orienta, especialmente, hacia el problema de la educación [...]” (ibídem, 18). Dicha Antropología solo puede brotar del trato directo con las personas, de la observación personal y directa del niño individual, en su contexto histórico vital, entendiéndolo holísticamente, como un todo pleno de significado. solo así podrá proporcionarnos “una visión sistemática acerca de la estructura y la articulación de la vida, acerca de categorías, de tipos y conexiones típicas que nos permitan acomodar el caso concreto dentro de la totalidad de las posibilidades” (ibídem, 12).

Desde esta premisa, la *Teoría de la Educación* tiene que partir de la *realidad educativa* en su doble aspecto (Nohl, 1968; Blochmann, 1969): 1) de *vivencia* (valores culturales vividos por los sujetos); y, 2) de *objetivaciones pedagógicas* (contenidos educacionales que emanan de la comunidad cultural y que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones). Para una correcta elaboración de la teoría de la educación se debe tomar como punto de partida no solo el educando y su realidad concreta, sino también la *historia de la educación* (Nohl, 1961, 1968)³, la cual se convierte en otra *fuentes* para el conocimiento educativo, recogiendo las grandes experiencias del pasado (Nohl, 1965a). Lo que sea la esencia de la educación y su teorización pedagógica solo puede investigarse a través de un análisis sistemático de su historia (Depaepe,

2008). Desde esta perspectiva, Nohl cuestiona, al igual que Dilthey, la posibilidad de que la pedagogía sea una *ciencia naturalista* (ciencia positiva en sentido explicativo-causal), manifestando la imposibilidad de elaborar una teoría de la educación que posea *validez general* y que sirva para *todo hombre y momento histórico* (Nohl, 1933, 1965a; Wulf, 2003).

No es posible determinar en una fórmula matemática (Nohl, 1926a), el *fin general* de la educación: “El conocimiento de las leyes generales, por sí solo, es impotente ante la vida, si no lo precede la rica intuición del campo concreto de vida de que se trate” (Nohl, 1965a: 14). Es decir, no hay posibilidad de elaborar “[...] una cultura, una educación y una pedagogía como sendas medidas comunes, universales, de la experiencia vital, de los procesos de construcción humana y de la reflexión y práctica de la educación” (Vázquez, 2005: 45). El conocimiento del hombre requiere la acción de reflexiones sistemáticas, donde se combinen las *ideas generales* (causal) con la penetración de los *datos individuales* (comprensiva). Aunque Nohl (1927) reclama un enfoque pedagógico que utilice por igual las dos tesis, la causal y la comprensiva, en última instancia la que prevalece es la comprensiva.

Para Nohl (1968), es preciso crear la solución pedagógica para *cada situación histórica*, con lo cual la pedagogía *carecerá de base empírica* (Añaños-Bedriñana, 2012), para convertirse en una *teoría hermenéutico-comprensiva* de la educación (Wulf, 2003; Biesta, 2009), incardinada en el movimiento de la vida, y cuya primera misión debe ser determinar la *posición relativamente autónoma* del trabajo educativo y su forma de vida en su *conexión cultural* (Nohl, 1968, 1969; Luhmann y Schorr, 2000). La pedagogía, como ciencia comprensiva del espíritu, solo llegará a su madurez cuando se constituya en ámbito autónomo del saber racional, es decir, como *saber hermenéutico* (Pérez, 2004). Se trata de una *autonomía funcional* de la ciencia pedagógica (Tourrián-López, 2008). Básicamente,

Nohl destaca tres grandes cuestiones que imposibilitan hablar de la pedagogía como una *ciencia con validez general* (Nohl, 1968), es decir, como una *pedagogía científica* (siguiendo el modelo de las ciencias de la naturaleza), derivada de un único fin educacional con validez general (apriorístico, independiente de las variables espacio y tiempo, válido para todos y siempre):

- 1) Nohl (1965a, 1968) señala que las distintas posibilidades pedagógicas que resultan a lo largo de la historia se refieren a *oposiciones en la cosmovisión del mundo, la vida y la cultura (Weltanschauung)*. En este sentido, la pedagogía se fundamenta en una actitud que emana de la propia visión que del mundo se tenga, determinando, consecuentemente, todos y cada unos de los actos y elementos educacionales (Nohl, 1965a). Más que de pedagogía como ciencia de la educación, deberíamos hablar de *pedagogías* en plural, manifestando con ello las distintas posiciones que del acto educacional se han ido concretando a lo largo de la historia (*Geisteshaltung*), y que no son más que un reflejo de las distintas *concepciones que del mundo, la vida y la cultura* se han tenido (Nohl, 1968). Las distintas teorías educacionales no serían otra cosa que posicionamientos respecto a la cultura, la vida y el mundo en un momento histórico determinado (Mannen, 1978; Altarejos, 1987), es decir, “formulaciones de actitudes pedagógica básicas” (Nohl, 1968: 10).
- 2) Nohl (1965a) señala la multiplicidad de *funciones pedagógicas* que se le demandan a la educación y, por lo tanto, el problema que suponen las diferentes metas o *finalidades teleológicas* que se persiguen (grandes metas educacionales). Si se considera la realidad pedagógica en su evolución histórica, se perciben distintas y diferentes formas pedagógicas fundamentales, conteniendo cada una de ellas una finalidad ideal que exige su propia

forma de relación pedagógica y sus propios medios educacionales (Nohl, 1968). En el terreno más concreto y particular del acto educante desarrollado en la escuela, la pedagogía vuelve a ser diferente en función de las finalidades que se le propongan a la educación (Tenorth, 2002). El fin es el principio y fundamento de toda actuación (Nohl, 1968). Según la forma dada a esta o aquella función educativa, según la finalidad educacional que se persiga, la forma pedagógica será muy diferente, y no hay posibilidad alguna de vencer las oposiciones que así surgen mediante una solución sistemática que satisfaga, de manera general y global, todas y cada una de las grandes finalidades que se le exigen a la educación en cada momento histórico. No es posible elaborar una *metateoría* de las distintas teorías concretas habidas en el decurso histórico.

- 3) No es posible establecer un fin para la educación que tenga validez general, con independencia del espacio y del tiempo histórico. Cuando se trata de los valores y de los fines vitales que deben servir de guía a la pedagogía, solo se puede destacar un número limitado de principios inmediatos (Nohl, 1968), lo cuales no se hallan entre sí en una conexión viva y real al modo naturalista (ciencia), sino que adoptan la forma de un ideal (filosofía). No hay ningún sistema general del hombre y su educación, sino solo una *estructura teleológica* que solo será comprensible si se la contextualiza históricamente dentro de su marco cultural (hermenéutica), es decir, partiendo del contenido concreto de la experiencia particular que se viva (Wulf, 1999). El concepto de perfección de una acción educativa está condicionado por las *necesidades e ideales* del momento histórico. La pedagogía es un *arte*, una intervención creadora en la vida individual, nunca una cuestión *técnica*, pues esta no

penetra nunca en la verdadera misión pedagógica que es análoga a la misión del artista (Nohl, 1965a, 1968).

Desde esta perspectiva, Nohl criticará los intentos de la *pedagogía experimental* por establecer procedimientos educacionales de validez general. Para vencer estas tres grandes dificultades que hemos señalado, nos dice Nohl (1968), se ha admitido la no validez general de los fines de la pedagogía, separando, sin embargo, de la *pedagogía general* (de corte filosófico, Paulsen), otra parte más limitada, la *pedagogía experimental* (de corte naturalista, Lay y Meumann), también con pretensiones de validez general. La pedagogía experimental no se pregunta por los fines de la educación, sino por las *vías experimentales* para la consecución de los fines dados de la educación. El fundamento para ello es el análisis de los *procesos psíquicos* (psicología causal o naturalista), que constituyen la educabilidad del educando. El conocimiento de los medios se apoya: por una parte, 1) en la *comprensión de la conexión causal* que existe entre las disposiciones naturales y la influencia externa; y, por otra, 2) en la *comprensión de las leyes psicológicas del desarrollo* madurativo de los educandos. Se trata, según Nohl, de la *naturalización de la pedagogía*. De esta forma, paralelamente a la técnica y a su fundamentación en las leyes naturales, también se desarrollará la *técnica pedagógica*. La magnitud de esta idea, según nuestro autor (ibidem), es muy limitada ya que el técnico se enfrenta con la naturaleza externamente y, por lo tanto, puede investigarla independientemente de sus fines técnicos e imponer, posteriormente, dichos fines sobre la base de su *conocimiento causal*. Sin embargo, en el mundo educacional las cosas no funcionan así, pues en el educando no se pueden separar los procesos anímicos de los fines a los que debe dirigirse su formación: “Una teoría que solo arranca del primer punto de vista [técnica, experimental] trata a los hombres como máquinas calculadoras” (ibidem, 76).

Para Nohl (ibidem), la pedagogía experimental no contempla al educando como un ser humano, sino como una simple abstracción, como un

dato estadístico, sin tener en cuenta que el educando siempre tiene una intencionalidad y una estructura teleológica orientada hacia fines espirituales. Los resultados de esta pedagogía experimental solo serán válidos para la *media general*, informando sobre los educandos en su conjunto, nunca sobre el educando concreto al que, precisamente, debe dirigirse el acto educacional. Además, el fin de la educación queda en la oscuridad, ignorando la pedagogía experimental que los medios son inseparables de los fines a los que deben servir; y no solo inseparables, sino que los medios deben escogerse en función de los fines, nunca al revés. Si el hombre real es siempre el hombre con sus contenidos de valor, estos contenidos, que deben ser siempre educacionales, no se pueden separar del *circulo de cultura viva* en el que se desarrollan (Nohl, 1965a). Educar no es ninguna técnica, sino un *arte creativo y creador* (Nohl, 1968), una acción cultural histórica, con lo cual la experiencia pedagógica, cuyo fin autónomo es el hombre, debe ser también un arte, refiriéndose siempre a valores e ideales que influyen en toda manifestación docente y en todo procedimiento educativo (ibidem; Berasain, 1960).

El ser humano en desarrollo siempre está en tensión entre la *libertad* y la *necesidad* (Nohl, 1965a): *causalmente* (necesidad y explicación) y *comprensivamente* (libertad e interpretación). La pedagogía experimental pretende, sin conseguirlo, nos dice Nohl (1968), explicar la totalidad de la vida educacional, incluyendo aquellos actos *provistos de sentido* que solo son *comprensibles históricamente*, bajo la luz de la *interpretación*. Para Nohl es una gran equivocación, puesto que el hombre es un *ser dual* al que debemos conocer combinando las ideas generales con el contacto individual y directo de la vida. Es decir, debemos acercarnos a su conocimiento por dos caminos diferentes, desde una visión *realista* y desde una visión *idealista* (Nohl, 1965a): 1) desde fuera, *explicándolo* (apoyándonos en una *psicología causal o naturalista*); y, 2) desde dentro, *comprendiéndolo* (por medio de una *psicología comprensiva o histórica*). No obstante,

a pesar de reconocer estas dos vías del conocimiento científico a través de la psicología, lo cierto es que Nohl prioriza, fundamentalmente, la *comprensión histórico-hermenéutica*, alejándose de la *materialidad empírica* de la ciencia (Quintana, 1994; Oelkers, 2006). La psicología histórico-comprensiva nos dirá Nohl (1968), es la única capaz de captar *unidades de sentido* y de fundar para todo un pueblo *el estilo del ideal de educación*, porque no se queda en las formas, sino que profundiza “en los contenidos del alma” (Nohl, 1965a: 27). Desde esta perspectiva, la *pedagogía como arte*, se basa en un comportamiento que se reduce al modo como el hombre se sitúa ante la vida, históricamente. Nohl es rotundo cuando nos dice que todo conocimiento que no proceda de esta manera nos conducirá “a una construcción científica que permanece, necesariamente, rígida y sorda ante las palpitaciones de lo vivo” (ibídem, 14-15).

Para nuestro autor (1968), la experiencia pedagógica se refiere siempre a *valores e ideales* que influyen en todo procedimiento educativo. El verdadero punto de partida para una teoría de la educación es el *educando* y la *realidad educativa* considerada holísticamente, como una *totalidad plena de sentido* (Nohl, 1965a, Ortiz, 2003). Surgiendo de la vida, de sus necesidades e ideales, la ciencia pedagógica existe como un conjunto de esfuerzos que, recorriendo la historia, decantándose en instituciones, órganos y leyes y, al mismo tiempo, reflexionando sobre sus fines y procedimientos, constituye una gran *realidad objetiva*, formando un *sistema cultural* relativamente *independiente* de los sujetos particulares que en él actúan, y que solo se puede captar en su *desarrollo histórico* (Luhmann y Schorr, 2000). La pedagogía, según Nohl (1965a, 1968), está fundamentada en una *actitud* que alcanza la manera como se orienta el hombre en, por y para la vida, es decir, en una *cosmovisión* que irá cambiando *históricamente*. El *significado de lo educacional* solo lo podemos comprender apoyándonos en la *historia de la educación* (Bedoya, 2005), en su análisis sistemático y, al mismo tiempo, analizando la realidad presente, la propia situación

pedagógica, y todos y cada uno de los momentos en ella contenidos (Herrmann, 1971). La pedagogía, en definitiva, es una *cuestión metafísica e historicista* (Nohl, 1965a; Zuluaga, 1999; Wulf, 2003), moviéndose en el ámbito de “la convicción subjetiva y la experiencia personal” (Nohl, 1968; 8).

A modo de conclusión

En el mundo educacional, desde Herbart, que hizo descansar su pedagogía en la ética y la psicología, hasta la etapa científica de la primera mitad del siglo XX, han sido dos los grandes posicionamientos desde los que se ha intentado conocer la realidad educativa: por una parte, surgió una pedagogía de corte *filosófico-racionalista* (*pedagogía racional*), y por otra, una pedagogía de corte *experimental* (*pedagogía experimental*). La científicidad de la pedagogía se fue debatiendo entre dos proyectos: la reflexión sobre los *fines* de la educación o la reflexión sobre los *medios*. La *pedagogía especulativa* optó por la *reflexión finalista* sobre lo educacional, dando lugar a una pedagogía de marcado carácter filosófico, moviéndose en el ámbito de la *libertad*, cuya misión era *comprender e interpretar* la fenomenología educacional (teorizar, pensar). Por su parte, la *pedagogía positivista* optó por la *reflexión procedimental*, moviéndose en el ámbito de la *necesidad*, cuya misión era *explicar y describir* dicha fenomenología educacional (practicar, hacer).

Las ciencias del espíritu sirvieron de soporte epistemológico a la pedagogía *nohliana*, orientándola hacia las cuestiones *antropológicas, axiológicas, teleológicas y teológicas*, alejándola del desarrollo teórico por el que se encaminaban las otras ciencias humanas y sociales, próximas a la concepción causal, naturalista, experimental y positivista de la ciencia. Aunque estimemos positivamente muchas de las aportaciones de Nohl al campo educacional (el valor intrínseco del niño, la función educadora de la comunidad educativa, la relación educativa, el papel central del educador, la apertura de la educación a la

moral y a la ética, el tacto y la prudencia pedagógica, el educar por y para la vida, la no separación de la educación individual y la educación social, la educación popular como acción y servicio, las aportaciones históricas al campo de la pedagogía social, y, en general, muchas de sus contribuciones antropológicas), lo cierto es que nuestro autor optó por la reflexión *finalista* de lo educativo, dando lugar a una *pedagogía racionalista* de marcado carácter filosófico-especulativo, cuya finalidad era la *comprensión e interpretación hermenéutica* de la fenomenología educacional.

Nohl estaba más preocupado por la *espiritualidad* del hombre que por su *biologización*, acentuando el discurso acerca de la *idealización del hombre* y de la *educación*, la cual se convirtió en el *instrumento* básico para el logro de sus *finestras espiritualistas*. Para Nohl, el fundamento último de todo trabajo pedagógico (teórico o práctico) descansa siempre sobre un ideal, el cual, al mismo tiempo, es el verdadero guía en la vida. La educación y su teoría se convirtieron en un hecho *transcendente*, apoyándose en una *antropología pedagógica* que se sustentaba, a su vez, en la *filosofía hermenéutica*, la *psicología comprensiva* y la *historia de la educación*. Aunque Nohl reconoce abiertamente la necesidad de la autonomía e independización de la pedagogía, lo cierto es que sus planteamientos dificultarán, más que ayudarán, la posibilidad de una teoría de la educación de base científica, autónoma e independiente, consiguiendo, a lo sumo, una *autonomía funcional* o, como él dice, *relativa*, de la ciencia pedagógica.

Además, a diferencia de Flitner, que vio con claridad que a la educación y su teorización se podía llegar por ambos caminos, el *especulativo* y el *experimental* (apoyando su necesaria complementariedad), Nohl se cierra en sus planteamientos

filosóficos, negando la otra posibilidad de acceso, y cuando la reconoce, inmediatamente la subordina a la reflexión filosófica o, como él dice, a la *convicción subjetiva* y a la *experiencia personal*. Es curioso que en su Teoría de la Educación, donde aparecen las *categorías* propias del mundo educativo (educando, educador, contenidos educacionales, educabilidad...), apenas si habla de los *medios materiales* de la educación, y cuando lo hace: o bien los subordina a los fines educacionales, los cuales, al mismo tiempo, se subordinan al *bien supremo*, al *ideal de perfección* a que ha de aspirar el *alma humana*; o bien los trata de un modo despectivo como cuando nos dice que el gran peligro de la educación consiste en querer alcanzar en los diversos campos de la vida el núcleo vivo de toda actuación por *caminos metodológicos* (ibídem, 1968).

En definitiva, la herencia que dejó Nohl al pensamiento pedagógico, hasta los años setenta del siglo XX (en España fue evidente hasta la llegada de las ciencias de la educación y la creación de la teoría de la educación), fueron unos planteamientos subjetivos y personales asentados en creencias en lo espiritual (Dios, hombre, valor y fin), construyendo una corriente pedagógica que propició un discurso alejado de la realidad fáctica, situándose en el mundo de la especulación idealista en oposición al mundo natural. Posiblemente, si Nohl, dada la relevancia educativa que su figura tuvo no solo en Alemania, sino también en España, no se hubiera cerrado en sus planteamientos filosóficos idealistas, negando o relativizando el valor de los planteamientos positivistas, la cuestión del tema epistemológico de nuestro objeto de conocimiento podía haber sido otro muy diferente e, incluso, estar hoy en día solucionado, cosa que todavía no es así.

Notas

¹ Hermann Nohl (Berlín, 1879-Göttingen, 1960), discípulo de Wilhelm Dilthey y Friedrich Paulsen, ha sido considerado uno de los principales representantes de la pedagogía entendida como una de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), y uno de los principales impulsores de la pedagogía social (*Sozialpädagogik*). En 1919 ejerció la

docencia en Jena y en 1920 en la Universidad de Göttingen, de donde fue destituido en 1937 por el nacionalsocialismo, hasta que regresó a ella en 1945, pasada la Segunda Guerra Mundial. En 1947 abandonó definitivamente la universidad para dedicarse íntegramente a la investigación.

² Nohl no distingue bien los conceptos de *pedagogía social*, *educación comunitaria* y *educación popular*, empleándolos indistintamente (Pérez, 2002, Quintana, 1994). En otras ocasiones, incluso, para hablarnos de las actuaciones educacionales en el ámbito no escolar, emplea el término *educación social* y en otras lo hace refiriéndose al *trabajo social*, considerándolo la otra cara de la pedagogía social (Nohl, 1927). Lo mismo sucede con la denominación que da al profesional de la pedagogía social: unas veces habla de *pedagogía social*, otras lo hace con los términos *educador social*, *trabajador social* o *agente social*. En nuestro trabajo, para simplificar la cuestión, hablaremos de *educación social* cuando nos refiramos a las actuaciones sociales en el seno escolar, y de *pedagogía social* cuando se refieran al ámbito no escolar. Cuando nos refiramos al profesional de la pedagogía social lo haremos como *pedagogo social*.

³ Una historia de la educación que en Nohl, como en el resto de pedagogos de las ciencias del espíritu, es una historia de las ideas pedagógicas, es decir, una *historia de la pedagogía* (Depaepe, 2008).

⁴ Las causas del florecimiento de esta corriente fueron (Pérez, 2002): 1) La *Ley del Tribunal de Menores* (1923) y la *Ley Natural de Protección a la Juventud* (1924), que regula la *educación asistencial*. 2) La publicación del V volumen del *Manual de Pedagogía Social* de Bäumer. 3) El impulso del *movimiento juvenil*, cuyo desarrollo fue incesante hasta 1933, fundándose residencias infantiles y juveniles. 4) El surgimiento de un movimiento que se propuso formar a los obreros, en busca de una cierta liberación contra la alienación. 5) El aumento de carencias y necesidades sociales, debido a las fuertes migraciones del campo a la ciudad y, también, hacia el extranjero en el periodo de las guerras mundiales.

⁵ Para Caride (2005), el trabajo de Bäumer será el mejor documento fundacional de la Pedagogía Social, puesto que en él se precisan con nitidez el concepto, ámbitos y métodos de la Pedagogía Social. Esta, como tercer ámbito junto a la familia y la escuela, adquiere con esta Bäumer el doble mérito de: 1) haber reforzado la teoría de Nohl con la praxis pedagógico-social, como respuesta a los problemas vivos del momento; y, 2) haber definido con más precisión el ámbito topológico de la Pedagogía Social. La Pedagogía Social, como parte de la Pedagogía General, no será una disciplina pedagógica parcial, en el sentido de que se ocupe de un aspecto o de un principio general de la educación, sino una disciplina científica de la educación, es decir, una teoría que corresponde a un ámbito educativo delimitado y definido en su peculiaridad (Pérez, 2002). La pedagogía social pasa a ser, además de un discurso teórico, una ciencia de la acción, situándola dentro de una línea práctica del quehacer social pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F. (1987). La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación. *Educación*, 11, 17-34.
- Álvarez, E. (2001). *El saber del hombre*. Madrid: Trotta.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 119-138. doi: 10.9757/Rhela
- Arroyo, M. (1985). "¿Qué es la Pedagogía Social?". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 257 (37), 203-215.
- Artigas, J. (1956). Contenido de la Historia de la Pedagogía. *Revista de Estudios Políticos*, 88, 75-88.
- Bäumer, G. (1933). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. En H. Nohl y L. Pallat (eds.), *Handbuch der Pädagogik*, vol. 5 (pp. 3-17). Langensalza: Beltz.
- Berasain, O. C. (1960). *El problema epistemológico en la pedagogía contemporánea*. San Luis: Editorial UNC.
- Biesta, G. (2009). Disciplinarity and Interdisciplinarity in the Academic Study of Education, Comparing Traditions of Educational Theorising. *The Annual Conference of the British Educational Research Association*. Manchester, September, 2-5, 2009. Recuperado de <http://www.ioe.stir.ac.uk/>

documents/DisciplinarityandInterdisciplinatyintheAcademicStudyofEducation_ComparingTraditionsofEduca.pdf

- Blochmann, E. (1969). *Hermann Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Böhm, W. y Medeiro, J. (2010). *La Historia de la Pedagogía. De Platón hasta la actualidad*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.
- Böhnisch, L. y Schröer, W. (1997). Sozialpädagogik unter dem Einfluss der Jugendbewegung. En C. Niemeyer, W. Schröer y L. Böhnisch (eds.), *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse* (pp. 59-70). Weinheim und München: Juventa.
- Bollnow, O. F. (1979a). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
- Bollnow, O. F. (1979b). Hermann Nohl und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 659-669.
- Caride, J. A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 123-159.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. J. (1978). Antropología y Educación. *Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, 17, 303-309.
- Colom, A. J., y Melich, J. C. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 11-21. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3021/3053>
- Depaepe, M. (2008). *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Valencia: Nau Llibres.
- Espino, E. A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y Educadores*, 7, 213-220. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/556/649>
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Ghiso, A., y Mondragón, G. (2006). *Pedagogía Social*. Cali: Universidad del Valle.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Guardini, R. (2002). *Las etapas de la vida. Su importancia para la Ética y la Pedagogía*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3-16. Recuperado de <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Herrmann, U. (1971). Historismus und geschichtliches Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 223-232.
- Jáuregui, A. J. (2014). *La Prevención en el Sistema de Protección a la Infancia de la Comunidad Foral de Navarra: Realidades, perspectivas y propuestas desde un enfoque socioeducativo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (tesis doctoral).
- Jover, G. (2013). *Teoría de la Educación. Manual para maestros, pedagogos y educadores sociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulu: Oulu University Press.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-80. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Lee, J.-S. (1989). *Der Pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des Pädagogischen Bezuges bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neueren Ansätze*. Frankfurt: Haag und Herchen.
- Luhmann, N., y Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. New York: Waxmann.
- Manen, M. Van (1978). Romantic Roots of Human Science in Education. En J. Willinsky (ed.), *Educational Legacy, Romanticism* (pp. 115-140). Calgary: Calgary Institute for the Humanities.
- March, M. X., y Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 85-110.
- Merino, J. F. (2005). Pedagogía Social y Educación Social: Reto de conocimiento y de acción para el Siglo XXI. En J. Ruiz (edit.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 225-254). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 25-54.
- Montenegro, A. (1987). *Crisis del hombre y de la educación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Niemeyer, Ch. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim/ München: Juventa.
- Nohl, H. (1924). Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 29, 5-11.
- Nohl, H. (1926a). Die Einheit der pädagogischen Bewegung. *Die Erziehung*, 1, 57-61.
- Nohl, H. (1926b). Die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege. *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, XVIII (4), 85-89.
- Nohl, H. (1927). *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1929). *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza: Beltz.
- Nohl, H. (1933a). Die pädagogische Bewegung in Deutschland. En H. Nohl y L. Pallat (eds.), *Handbuch der Pädagogik*, vol. 1 (pp. 302-374). Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz.
- Nohl, H. (1933b). Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande (1932). En H. Nohl (ed.), *Landbewegung. Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik* (pp. 43-50). Leipzig: Quelle y Meyer.
- Nohl, H. (1933). Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande (1932). *Ders., Landbewegung. Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik*, Leipzig, 43-50.
- Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus dreissig Jahren. Zweite, durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1963). *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1965a). *Antropología pedagógica*. México: FCE.
- Nohl, H. (1965b). Erziehung als Lebenshilfe. En C. L. Ludwig (ed.), *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik* (pp. 64-70). Leipzig: Beltz.
- Nohl, H. (1967). *Introducción a la ética. Las experiencias éticas fundamentales*. México: FCE.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Nohl, H. (1969). Die Möglichkeit einer allgemeingültigen. Theorie der Bildung. En F. Nicolín (ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* (pp. 320-338). Darmstadt, Wissenschaftliche: Buchgesellschaft.

- Nohl, H. (1970). Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme. En H. Nohl, *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830* (pp. 78-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H., y Blochmann, E. (1965). *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik: Vorträge und Aufsätze*. Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz.
- Oelkers, J. (2006). The strange case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”. The mental side of the problem. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (eds.), *Passion, fusion, tension: New Education and Educational Sciences. End of 19th-Middle 20th century* (pp. 191-222). Bern: Peter Lang.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ortiz, C. (2003). La antropología pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58 (2), 71-92. doi: 10.3989/rdtp.2003.v58.i2
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. A. (2013). Integración de la Pedagogía-Educación Social al contexto universitario: un compromiso de todos. *Escenarios*, 11 (2), 15-23.
- Pérez de Guzmán, M^a. V. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social. En M^a. L. Sarate y M^a. A. Hernando (coords.), *Intervención en Pedagogía Social* (pp. 15-37). Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1993) Educación Social y perfil del educador/a social. En J. Sáez (coord.), *El educador social* (pp. 165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M^a. (1994). “Nohl”. En J. M^a Quintana, *Educación social, Antología de textos clásicos* (pp. 147-172). Madrid: Narcea.
- Rald, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 251, 17-43.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9 (2), 131-147.
- Runge, A. K. (1995). Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, 220-236.
- Sarrate, M. L. (2009). *Intervención en pedagogía social: espacios y metodologías*. Madrid: Narcea.
- Savater, F. (1994). *Invitación a la ética*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Schugurensky, D. (2014). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*, 3 (2), 360-395.
- Schugurensky, D., y Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (35). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013>
- Tenorth, H.-E. (2002). Historische Bildungsforschung. En R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 123-140). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tourián-López, J. M. (2008). Teoría de la educación, investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 175-194.
- Valenzuela, A. (2004). Opciones epistemológicas y diseño curricular. Referencias para el currículum de formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 44, 37-70.

- Vázquez, G. (2005). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX, el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa. En J. Ruiz (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 37-60). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Asonen.
- Wulf, C. (2002). Teorías y conceptos de la ciencia de la educación. En W. Küper (comp.), *Pedagogía General* (pp. 61-84). Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Wulf, C. (2003). *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Berlín: Waxmann.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos.

Abstract

Hermann Nohl: education and pedagogy

INTRODUCTION. In this article a historical study of the cultural contributions of Hermann Nohl to the pedagogy of the first half of the twentieth century is conducted. **METHOD.** The procedure is to review the Literature of the author, analyze its content and compare it with the literature on the subject. **RESULTS.** Following the neo-Kantian rationalist tradition (Wilhelm Dilthey) that was typical of the early twentieth century, Nohl understands that education (formal, non-formal and informal) is a spiritual activity, corresponding to the subjective aspect of culture. Actually, pedagogy is a relatively autonomous cultural system that is independent from the subjects involved therein and governed by a guiding principle at work in all educational activity which can only be understood in its historical development; therefore it can never be given general validity. In short, education (individual, social and popular, communal or social pedagogy) is a historical cultural action and pedagogy always refers to values and ideals that influence any educational process. **DISCUSSION.** Nohl relates education to the field of spirituality, making it an important issue, turning it into the instrument for achieving the spiritually related objectives that the subjects and communities must achieve. Moreover, Nohl, even claiming the necessary autonomy of pedagogy, does not bring it onto the plane of objectivity (reality, science), but seals it at the level of subjectivity (ideality, art), reducing it to a pedagogical anthropology supported in hermeneutic philosophy, comprehensive psychology and the history of education, achieving, at best, a relatively functional autonomy of educational theory. It must be clarified, however, that Nohl, as a result of the temporary circumstances of social need which moved Germany at the time (1920-1933), could not develop a systematic conception of social pedagogy that would provide it with scientific status. Nohl was devoted to the practical problems of social pedagogy, establishing the principles of social educational intervention in and from the reality of the subjects and the material conditions of the educational relationship, defining the methodology to be followed for such purposes. Although social pedagogy is a part of general pedagogy, unlike the latter, it is not far from social material reality, but applies, without forgetting the spiritual fundamentals, to the practical and real problems of social educational work. Nohl's social pedagogy is a theory of action, standing in a practical line of pedagogical social activity with a clearly delimited and defined educational scope.

Keywords: *Pedagogy, Philosophy of education, Theory of education, Social pedagogy, Education, Culture.*

Résumé

Hermann Nohl: Éducation et Pédagogie

INTRODUCTION. Dans cet article on réalise un exercice de pédagogie historique, une étude historique des apports culturalistes de Hermann Nohl à la pédagogie de la première moitié du XXe siècle. **MÉTHODE.** Révision bibliographique de l'auteur, analyse des contenus et confrontation avec la littérature secondaire. **RÉSULTATS.** Nohl, en suivant la tradition rationaliste néokantien (Wilhelm Dilthey), propre de la première moitié du XX^e siècle, entend que l'éducation (dans toutes ses variétés: formelle, non formelle et informelle) est une activité spirituelle, en entretenant une correspondance avec l'aspect subjectif de la culture. La pédagogie constitue, pour sa part, un système culturel relativement autonome, indépendant des sujets qui participent à lui qui est guidé par une idée directrice, comme est typique dans toute action éducative, laquelle est seulement compréhensible dans son développement historique; de façon donc que le système ne pourra jamais avoir qu'une validité générale. En définitive, l'éducation (elle soit individuelle, sociale, populaire, communautaire, mais aussi dans le cas de la pédagogie sociale), est une action culturelle de type historique et leur méthodes pédagogiques se rapportent toujours aux valeurs et idéaux qui font influence sur la procédure éducative. **DISCUSSION.** Nohl circonscrit l'éducation au champ de la spiritualité, en faisant d'elle une question transcendante, devenant un instrument pour la réussite des objectifs spiritualistes que les sujets et les communautés ont à obtenir. Par ailleurs, Nohl, toujours en revendiquant l'autonomie nécessaire de la pédagogie, ne la rapproche pas au plan de l'objectivité (d'une réalité, d'une science), mais qu'il l'enferme dans le plan de la subjectivité (de l'idéalité, de l'art), en la réduisant à une anthropologie pédagogique appuyée sur la philosophie herméneutique, la psychologie compréhensive et l'histoire de l'éducation, obtenant comme résultat une autonomie de la théorie éducative relativement fonctionnelle. À cause des circonstances de nécessité sociale conjoncturelles dans lesquelles se mouvait l'Allemagne du moment (1920-1933), Nohl n'a pas pu élaborer une conception systématique de la pédagogie sociale qui la dotait d'un statut social scientifique. Cependant, il est nécessaire d'éclaircir que Nohl s'est occupé des problèmes pratiques de la pédagogie sociale, en établissant d'un côté des principes d'intervention socioéducative dans la réalité des sujets et d'un autre côté des conditions matérielles de la relation éducative. Tout en définissant les processus méthodologiques à suivre pour telles fins. Bien que la pédagogie sociale soit une partie de la pédagogie générale, au contraire de celle-ci, elle ne s'éloigne pas de la réalité sociale matérielle. En faite, elle s'en tient, sans obvier aux fondements spiritualistes, aux problèmes pratiques et réels de la tâche éducative sociale. La pédagogie sociale de Nohl est une théorie de l'action se situant à l'intérieur d'une ligne pratique du travail pédagogique social avec un domaine éducatif bien délimité et défini.

Mots clés: *Pédagogie, Philosophie de l'éducation, Théorie de l'éducation, Pédagogie sociale, Education, Culture.*

Perfil profesional del autor

Juan Carlos Rincón Verdera

Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía y diplomado en Magisterio. Actualmente es profesor titular de Universidad del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas del

Área de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del equipo de investigación “Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREI)”, ha centrado su actividad investigadora en la temática de la educación intercultural, la educación de adultos, la filosofía de la educación y los aspectos epistemológicos en las ciencias de la educación de principios del siglo XX, especialmente en la pedagogía alemana neokantiana. En el marco de dichas temáticas, ha publicado diferentes libros y capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y ha participado en numerosos congresos de ámbito nacional e internacional.

Correo electrónico de contacto: jcarles.rincon@uib.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares, ctra. de Valldemossa, km 7,5. 07122 Palma, Illes Balears.