

# Georg Simmel y la pedagogía: hacia la formación<sup>1</sup>

**Guillermo Bustamante Zamudio**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
gbustamante@pedagogica.edu.co

*Nadie baja dos veces al mismo texto  
... diría Borges<sup>2</sup>*

---

## Resumen:

A partir de la lectura de *Pedagogía escolar* de Georg Simmel, se discute el estatuto epistemológico de la pedagogía. Para ello, se examinan las implicaciones semánticas y conceptuales del término 'denegación', empleado por el autor, en contraste con otras formas de negación, con el propósito de mostrar que la disputa acerca del rango científico de la pedagogía se inscribe en dinámicas políticas y simbólicas de legitimación. Surge entonces la pregunta: ¿puede la pedagogía considerarse una ciencia si, como señala Simmel, está condicionada por el talento singular del enseñante? Asimismo, ¿por qué los fenómenos pedagógicos y educativos pueden ser abordados por disciplinas como la psicología o la sociología? No se pretende resolver la controversia, sino visibilizar las tensiones entre saber, práctica y poder que configuran el ámbito pedagógico. Finalmente, se propone la *formación* como núcleo conceptual susceptible de ser tematizado por un saber disciplinar con estatuto propio.

**Palabras clave:** pedagogía; científicidad; formación; negación; arte; filosofía; psicoanálisis

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.98>

---

## Abstract:

### Georg Simmel and Pedagogy: Toward Formation

Drawing on Georg Simmel's *Pedagogical Education*, this article discusses the epistemological status of pedagogy. To this end, it examines the semantic and conceptual implications of the term 'denial', used by Simmel, in contrast with other forms of negation, with the aim of showing that the dispute concerning the scientific standing of pedagogy is inscribed within political and symbolic dynamics of

- 
- 1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.
  - 2 Borges, J. L., La metáfora. In: idem, *Arte poética: seis conferencias*. Trad. J. Navarro. Ed. Mihailescu, C.-A. Barcelona, Ed. Crítica 2001, pp. 42–43.

legitimization. This gives rise to the following question: can pedagogy be considered a science if, as Simmel suggests, it is conditioned by the teacher's singular talent? Likewise, why can pedagogical and educational phenomena be addressed by disciplines such as psychology or sociology? The purpose here is not to resolve the controversy, but to make visible the tensions between knowledge, practice, and power that shape the pedagogical field. Finally, formation is proposed as a conceptual core that can be thematized by a disciplinary body of knowledge with its own status.

**Keywords:** Pedagogy; Scientific Status; Formation; Negation; Art; Philosophy; psychoanalysis

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.98>

---

## 1. Introducción

Desde comienzos del siglo XIX, la cuestión de la pedagogía como ciencia ya se encuentra en debate. Esta es, de hecho, la pretensión de Immanuel Kant: “Lo mecánico en el arte de la educación debe transformarse en ciencia; de lo contrario, nunca llegará a convertirse en un esfuerzo conjunto y cada generación querría destruir lo que la anterior haya construido”.<sup>3</sup> Por su parte, Johann Friedrich Herbart —conocido como el ‘padre de la pedagogía científica’— sostiene que la pedagogía “es la ciencia que necesita el educador *para sí mismo*”.<sup>4</sup> Pues bien, en estas páginas nos ocuparemos de la manera como Georg Simmel, filósofo y sociólogo alemán, aborda esta cuestión al inicio de su texto *Pedagogía escolar*.

## 2. Componentes de la posición de Simmel

El libro de Simmel inicia con este enunciado: “A la pedagogía se le ha denegado, a menudo, el rango de ciencia”.<sup>5</sup> En esta afirmación pueden distinguirse al menos tres aspectos: la denegación,<sup>6</sup> la frecuencia y el rango de la pedagogía.

---

3 Kant, I., *Sobre pedagogía*. Trad. F. García. Eds. G. Vargas – G. Bustamante. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2024, p. 44.

4 Herbart, J. F., Introducción, § 6. In: idem, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Trad. L. Luzuriaga. Prólogo de J. Ortega Gasset. Madrid, Ediciones de la Lectura 1914, p. 6. (Ciencia y Educación Clásicos.)

5 Simmel, G., *Pedagogía escolar*. Trad. C. Abdo Ferez. Barcelona, Gedisa 2008, p. 11. (Dimensión clásica. Teoría social.)

6 Independientemente de que la expresión original sea ‘denegación’, me interesa explorar la posibilidad de que el campo semántico que explicitaré tenga un valor universal. En ese caso, en alguno de sus lugares estará la ‘negativa’ anotada por Simmel en el texto.

### La denegación en su campo semántico

El autor no dice que a la pedagogía se le haya *negado* el rango de ciencia, sino que se le ha *denegado*. Para tratar de entenderlo, veamos cuatro modalidades del *campo semántico* respectivo: negación simple, denegación, desmentida y preclusión (sólo me ocuparé de éstas, aunque hay otras que involucran la dimensión inconsciente).

*Negación.* La negación recae sobre la representación de un evento: ‘la ventana no está rota’; es decir, alguien había dicho que sí, pero estoy comprobando que no, pues tengo otra representación del hecho. También puede incrustarse en algún lugar de la estructura de la frase, como en los siguientes casos: ‘YO no rompí la ventana’; ‘LA VENTANA no fue lo que se rompió’; ‘no fue CON ESTO que se rompió la ventana’; ‘la ventana no se rompió AHORA’, etc. Entonces, la negación aplica, bien a todo el *enunciado*, bien a alguna de sus partes, pues se entiende —siguiendo los ejemplos anteriores— que, si bien el emisor no la rompió, sí hay una ventana rota; que, aunque no se rompió, hubo un golpe que amenazó romperla; que, aunque no fue rota con el instrumento a la vista, lo fue con otro; que no se rompió ahora, pero sí antes, etc. A todas luces, los ejemplos rayan con la simpleza. Sería más complejo explicarlo a partir de una frase como “Lo que no es no está en ningún lugar”,<sup>7</sup> pero sólo quiero señalar que la negación afecta al *enunciado* (incluso si es una frase negativa) o a alguna de sus partes.

Y bien, la negación aplicaría a la inquietud de Simmel si se dijera: ‘la pedagogía *no es* una ciencia’, frente a la afirmación ‘la pedagogía *es* —o *debe ser*— una ciencia’. Y sabemos que esto se ha afirmado suficientemente como para que la primera acepción de ‘pedagogía’ en el *Diccionario de la Real Academia Española* sea: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”.<sup>8</sup>

*Denegación.* No aplica al enunciado —ni a una de sus partes—, sino a la *enunciación*. Por ejemplo: ‘Su pretensión no es aceptable’. Por eso, denegación se denomina al rechazo de una solicitud; es decir, no recae sobre su contenido ni sobre alguna de sus partes, sino sobre la pretensión del solicitante en su conjunto (es posible que la misma solicitud —con idénticos enunciados— fuera viable si la hiciera otra persona, o la misma, pero en otra circunstancia). Sería equivalente a decir: ‘Es inaceptable que usted ocupe ese lugar’, o ‘es inaceptable que usted ocupe ese lugar en este momento’. Si en una solicitud admisible falta un requisito, no se deniega, sino que se *niega* la suposición de que los requisitos estén completos; en tal caso, se aplaza su consideración en

7 Aristóteles. *Física*, Libro IV, 208a-30. Trad. G. De Echandía. Madrid, Gredos 1995, p. 221. (Biblioteca Clásica Gredos, 203.)

8 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, voz “pedagogía” [en línea], versión 23 (2024). Disponible en: <https://dle.rae.es/pedagog%C3%ADa> [consultado el 11 de diciembre de 2025].

tanto solicitud. En un juicio se puede negar que la afirmación de un testigo sea cierta, pero cuando, a consideración del juez, no se dieron las condiciones para presentar a ese testigo, entonces se deniega su testimonio: *no ha lugar*, ¡aunque lo que iba a decir fuera cierto!

De tal forma, la denegación aplicaría al caso de la pedagogía si se tratara de algo que requiere la declaración de una instancia investida socialmente de autoridad para ello; es decir, no en el terreno epistemológico, sino en el político. Por ejemplo, en la cita anterior de Kant se ve claramente el ámbito político: “de lo contrario [...] cada generación querría destruir lo que la anterior haya construido”;<sup>9</sup> parece que el filósofo de Königsberg conocía el destino de las medidas sobre educación y, entonces, tenía la esperanza de que el rango de ciencia blindara a la pedagogía del vaivén de la política. Pero ‘las generaciones’ no asignan rangos epistemológicos; eso lo hace, más bien, una comunidad de trabajo disciplinar que, por supuesto, puede replantear su veredicto, pero en función del estado de la teoría y por razones conceptuales, no por razones políticas.

*Desmentida.* Es negar algo —que se sabe cierto— ante alguien que no tiene cómo hacer la comprobación; de lo contrario, podría hacerse la negación simple, que propone otra representación para el mismo hecho.

Como niega una ‘verdad’, el hablante queda condenado a estar atento para no caer en contradicción (‘Más fácil cae un mentiroso que un cojo’, dice el refrán); es una esclavitud elegida. El sujeto queda dividido entre su desmentida (que le da sostén a una *posición*) y un saber (que, si estuviera al alcance del otro, pondría en cuestión esa posición). Entonces, la desmentida se hace para crear o conservar una *posición* frente a otros sujetos; por eso, puede no ser puntual y convertirse en una modalidad de relación permanente con los demás. Pero, cuando lo desmentido aparece (por ejemplo, por otro relato —incluso del mismo sujeto—), se devela el mecanismo. Enterado de la verdad, el engañado estaría en capacidad de negar la representación, pero como no se trata de una simple diferencia de opinión, más bien puede destituir al mentiroso del lugar en el que lo tenía: ‘ya no te vuelvo a creer’, por ejemplo; es decir, se lo toma principalmente en el nivel de la enunciación. Así, decimos del sujeto que es —en una escala creciente— ‘embustero’, ‘canalla’, ‘mitómano’, ‘delirante’, etc.

¿Aplica la desmentida al caso que trae Simmel? Las discusiones teóricas no se ocupan de decir, por ejemplo, que la pedagogía es una ciencia a sabiendas de que no lo sea. Pero esta *desmentida* sí puede hacerse en el ámbito político, con el fin de ganar cierta posición para lo que se hace. Como en el siguiente caso:

---

9 Kant, I., *Sobre pedagogía*, op. cit., p. 44.

“[...] la unidad de educación, enseñanza y escuela, permanece en el saber pedagógico en diferentes opciones y de diversos modos hasta comienzos del siglo XX, cuando se rasga esta ligazón para atomizar la pedagogía y hacer emerger las ciencias de la educación.”<sup>10</sup>

Vemos una desmentida de los objetos de conocimiento de las disciplinas aglutinadas en la expresión ‘ciencias de la educación’, a nombre de un drama (‘rasgar’, ‘atomizar’), en el entendido de que despedazan un supuesto ‘objeto propio’ de la pedagogía y con el fin de posicionar un lugar: el de aquellos que se sienten autorizados a pontificar sobre el tema y que miran de reojo a cualquier otro que intente comentarlo desde otra perspectiva. Desde ese ángulo, la sociología y la psicología, por ejemplo, hallarían en el *fenómeno* educativo asuntos relativos a sus propios objetos de investigación al precio de una usurpación. Pero, si la pedagogía es un fenómeno, es decir, la confluencia de múltiples determinaciones —como decía Karl Marx—,<sup>11</sup> *no puede ser objeto de conocimiento*; por eso, la sociología y la psicología —sigamos el ejemplo— *desagregan* de ese fenómeno, mediante herramientas conceptuales, el *corpus* que cada teoría hace posible. Así, lo que examina la psicología sobre la pedagogía no es ‘investigación pedagógica’, sino psicológica; igualmente, lo que examina la sociología sobre la pedagogía *no* es ‘investigación pedagógica’, sino sociológica. ¡Se refieren a asuntos aglutinados en el mismo perchero: la ‘pedagogía’!

*Preclusión.* En jurisprudencia, cuando un caso precluye, es como si la pretensión de abrirlo no hubiera existido. Así, a nadie se le puede poner en sospecha por haber estado involucrado en un caso precluido. Distinto: 1) a que haya *prescrito*, pues si bien la persona queda libre, puede ser culpable; 2) a que se haya declarado inocente a la persona; 3) a que se haya cumplido una condena, pues el delito castigado puede considerarse un antecedente (de ahí la idea de ‘reincidencia’). El efecto de la preclusión es concluyente. El caso no puede regresar por la vía que fue precluido; como no queda un expediente abierto, habría que abrir uno nuevo.

¿Aplica la preclusión a la inquietud de Simmel? Si la discusión es entre pares académicos, no hay autoridades socialmente investidas para decidir un ‘punto final’. Pero, si la discusión se da en un contexto político, los interesados suelen *imponer* ‘puntos finales’ e, incluso, abrir nuevos expedientes. Ahora bien, conceptualmente se suele declarar ‘punto final’ ¡para poder trabajar!... al menos durante un tiempo. Un ejemplo: la posición de un sujeto en la nosología definida por el psicoanálisis. Al respecto, una ‘buena jugada’ sería decir —para un caso concreto— que cierto síntoma corresponde a una neurosis, y una ‘mala jugada’ sería decir que corresponde a una psicosis.

10 Zuluaga, O. L., Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*, XIX, 2007, n.º 47, p. 109.

11 Marx, K., *El método en la economía política*. Trad. W. Roces. Ciudad de México, Grijalbo 1971, p. 42.

Ambas proposiciones pertenecen al juego y, entonces, se les pueden atribuir valores del sistema —‘verdadero’ o ‘falso’, por ejemplo—. En cambio, si se dice que es un *borderline*, sería como mover una pieza de cualquier forma: estaría por ‘fuera del juego’; ni siquiera es una mala jugada, pues no se puede juzgar con los valores del sistema. Quienes se definen en relación con el juego —pues se han tomado el trabajo de aprender las reglas— evalúan las jugadas que dichas reglas permiten hacer; es decir, se puede establecer un ‘punto final’ conceptual, entendido como aquello que una teoría es capaz de comprender hasta cierto momento. Ahora bien, nuevas perspectivas conceptuales —no nuevas condiciones políticas— leen retroactivamente ese punto final como puntos suspensivos que ahora pueden desplegarse (de manera que se modifican o eliminan ciertas reglas, nuevas reglas pueden tener lugar y nuevas jugadas son posibles)... un nuevo “punto final”.<sup>12</sup> No es el caso del aserto político, que tiene otras condiciones para ser emitido y otro ‘tribunal’ de valoración.

Cuando Simmel escoge *denegación*, expresa que la discusión sobre el ‘rango’ de la pedagogía a la que alude *no* es entre pares, sino entre impares: quien solicita y quien —investido socialmente— rechaza la solicitud. Para muchos, hay un lugar (algo así como una dependencia oficial) que puede decidir sobre asuntos teóricos. Por ejemplo, en nuestro medio no falta el investigador que atribuye a las disposiciones del Ministerio de Educación una dignidad conceptual y, entonces, las usa como ‘marcos teóricos’, y considera que los resultados de las ejecuciones de tales disposiciones sirven de *corpus* para investigar.

Pero no es posible dirimir asuntos como el estatuto de la pedagogía a partir de un veredicto. Y no es que alguna instancia con poder de decisión no lo pretenda; por ejemplo, la Ley General de Educación en Colombia señala que la formación de educadores tiene, entre sus finalidades, “[...] b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico [...]”.<sup>13</sup> Esto afirmaría que *hay* teoría pedagógica, práctica pedagógica y campo pedagógico. Y claro que este tipo de declaraciones no deja de tener efectos en las esferas de la praxis social, pero no en la *teoría del conocimiento* —así la llama Simmel—, *campo de saber* en el que se discuten temas como esos. Y, por supuesto, la política no puede esperar la maduración de la discusión para decidir; pero, justamente, eso suele aprovecharse para desestimar lo que venga de la teoría por no ser —supuestamente— práctico.

12 Véase: Badiou, A., *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Trad. V. Waksman. Buenos Aires, La Bestia Equilátera 2009.

13 Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá, Ministerio de Educación 1994, artículo 109.

### La frecuencia

Al decir que *a menudo* se le ha denegado a la pedagogía el rango de ciencia, Simmel alude a la frecuencia. De ahí no se puede colegir que cierta disciplina haya sacado esa conclusión; tal vez una serie de textos o proclamaciones de ciertos autores. Sin embargo, en esa discusión, ¿no es más relevante el hecho de que se trate de autores que estén a la altura del asunto? Pues, si quienes declaran no están a la altura, sólo se escrutan con afán político, ámbito en el que el asunto de las mayorías sí tiene lugar. Recordemos el diálogo *Laques*: “¿Vas a aceptar lo que apruebe la mayoría de nosotros?”,<sup>14</sup> pregunta Sócrates a Lisímaco; y luego: “¿Harías caso a la mayoría de nosotros o a aquel que estuviera precisamente formado y adiestrado por un buen maestro [...]?”<sup>15</sup> y más adelante: “[...] lo que ha de juzgarse bien debe juzgarse según la ciencia, y no según la mayoría”.<sup>16</sup>

Tampoco el número de investigadores que estén a la altura de la discusión es decisivo. A veces los expertos están en desacuerdo y, de pronto, algo los hace cambiar de postura; el enfoque estructuralista de la cultura y el lenguaje de Claude Lévi-Strauss, por ejemplo, se recibió con escepticismo al principio entre los antropólogos; pero, con el tiempo, sus ideas influyeron no sólo en la antropología, sino también en un amplio abanico de las humanidades. Desde esta perspectiva, la diferencia no puede medirse por frecuencias, sino que manifiesta un estado de la pugna en el interior del campo de saber (*tensión*), algo propio de los campos, según Bourdieu.<sup>17</sup>

En el caso que nos ocupa, son las reglas del juego de la epistemología las que responden por las características que permiten diferenciar el estatuto de las disciplinas. Y las muchas discrepancias al respecto no son diferencias de ‘opinión’; materializan sendas hipótesis no falsables hasta ese momento. Dice Jacques Lacan: “la verdad de una hipótesis en un campo científico establecido se reconoce por el orden que otorga al conjunto del campo, en la medida en que éste tiene su estatuto”,<sup>18</sup> definido en relación con “los que están autorizados en este campo científico”.<sup>19</sup> Y claro que, frente a los convocados políticamente a ‘opinar’ o a ‘votar’, los que están a la altura son muy pocos,

14 Platón. *Laques*, 184d. Trad. C. García. In: idem, *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. Trad. J. Calonge – E. Lledó – C. García. Madrid, Gredos 1985, p. 459. (Biblioteca Clásica Gredos, 37.)

15 *Ibid.*, 184e, p. 459.

16 *Ibid.*

17 Bourdieu, P., *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Trad. J. Jordé. Barcelona, Anagrama 2003, p. 87.

18 Lacan, J., *De un discurso que no fuera del semblante*. Seminario 18. Trad. N. González. Buenos Aires, Paidós 2009, pp. 40–41.

19 *Ibid.*

como sostiene Martin Heidegger<sup>20</sup> y como explica Alexandre Koyré con estas palabras:

“Y Aristóteles, por más que nos explica que la vida contemplativa es la que procura al hombre la satisfacción más profunda y más alta, sabe perfectamente que la aplastante mayoría de los hombres —quizá porque es incapaz de la vida teórica— no la sigue y que para la juventud ateniense no es la filosofía sino la acción política la que constituye la vía que lleva hacia el ideal de la vida: el ideal de poder y del goce y no el ideal de la sabiduría.”<sup>21</sup>

Que el Sol orbita a la Tierra era una opinión de casi todos, pero que no sabrían demostrar, pues sencillamente la habían ‘heredado’: “con ayuda de las palabras gastadas todos pueden hablar sobre todo”.<sup>22</sup> Pero, si la teoría heliocéntrica se hubiera sometido a votación y, para votar, se hubiera tenido la condición de hacer *uso público de la razón*,<sup>23</sup> no habría habido más que el voto de Copérnico. ¿Y no había otros capaces también de sostener el heliocentrismo, gracias a conocer las matemáticas, la astronomía y la geometría del momento,<sup>24</sup> y advertidos de los impases de la teoría ptolemaica? Por supuesto, pero tenían un fuerte compromiso con la religión: el geocentrismo estaba expresado un par de veces en la *Biblia*, texto cuya contestación era muy comprometedora.

Y, bueno, algo así pasa con el rango de la pedagogía: en el ámbito de la demostración no importa que muchos piensen que ella es o no una ciencia; importa si operan o no con los criterios para considerar la cientificidad de una disciplina. Con todo, *no* pueden coincidir la mayoría y la minoría informada, según Gaston Bachelard:

“No titubearemos, pues, en inscribir entre los errores [...] toda verdad que no sea la pieza de un sistema general, toda experiencia, *aún justa*, cuya afirmación quede desvinculada de un método general de experimentación, toda observación, *por real y positiva que sea*, que se anuncie en una falsa perspectiva de verificación.”<sup>25</sup>

Ahora bien:

20 Heidegger, M., *¿Qué significa pensar?* Trad. R. Galbás. Madrid, Editorial Trotta 2010, p. 122.

21 Koyré, A., *Los filósofos y la máquina*. In: idem, *Pensar la ciencia*. Trad. A. Beltrán. Barcelona, Paidós 1994, p. 105. (Pensamiento contemporáneo 34.)

22 Heidegger, M., *¿Qué significa pensar?*, op. cit., p. 123.

23 Kant, I., *¿Qué es la ilustración?* In: idem, *Filosofía de la historia*. Trad. E. Ímaz. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 2018, p. 27.

24 Recordemos que Aristarco de Samos, en el siglo III a. C., ya había propuesto un modelo heliocéntrico del sistema solar.

25 Bachelard, G., *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Trad. J. Babini. Ciudad de México, Siglo XXI 1979, p. 14. Destacado nuestro.

- I. ¿Simmel tiene en mente a quienes obran con la teoría del conocimiento (que permite establecer ese tipo de rango)? Si así fuera, ¿por qué no nombrar la teoría o a los autores que, basados en ella, le han negado a la pedagogía el rango de ciencia, así él tenga otra posición? (un caso de *tensión interna* al campo de saber).
- II. ¿O habló así porque los autores no son importantes? En tal caso, se estaría ocupando del juicio de algunos de cuyo criterio no se fía.
- III. ¿O será porque, siendo autores importantes, tocan un tema irrelevante? No, pues su libro está dedicado justamente a la pedagogía.
- IV. ¿Será porque muchos están a favor y sólo unos pocos en contra? No, pues señala que la denegación se hace *a menudo*; caso en el que parecerían relevantes los pocos; entonces, ¿por qué no citarlos?
- V. ¿O será, al contrario: porque muchos están en contra y sólo unos pocos están a favor? En ese caso, los pocos serían relevantes... de nuevo: ¿por qué no citarlos?
- VI. O, como parece, al endilgar esos juicios a instancias —o a pretensiones— de poder, tiene para con ellos una molestia, en cuyo caso no habría necesidad de mencionarlos; pero, si no son personas —o entidades— autorizadas, ¿para qué contar sus ‘votos’? (un caso de *presión externa* al campo de saber).

En su momento, sólo Copérnico podría decir: ‘A la Tierra se le ha denegado, a menudo, el rango de objeto que orbita al Sol’, pues eran instancias políticas las que emitían ese veredicto. Así, la expresión tendría un valor *en ese momento*. Hoy, en cambio, diríamos: ‘la Tierra se le denegó, durante mucho tiempo, el rango de objeto que orbita al Sol’; no en pasado imperfecto, pues ya cesó la posibilidad de que sea de otro modo: está *demostrado* que la Tierra orbita al Sol (así todavía haya terraplanistas, que son geocentristas radicales)... pero no está demostrado —no puede estarlo, según veremos— que la pedagogía sea una ciencia. ¿O acaso Simmel va a partir en dos la reflexión sobre el estatuto de la pedagogía?, ¿va a producir un *giro copernicano*?, ¿posee la *prueba*?

El sintagma ‘a menudo’ que trae Simmel ¿expresa el anhelo de ser como aquellos a los que les está adosada la pedagogía, en tanto rasgo que concurre en la configuración de una aparente unidad? No en vano oímos hablar del “Padre de la pedagogía”<sup>26</sup> (a propósito de Comenio), referente con el que se

---

26 Martínez, E. – Sánchez, S., Jan Amós Comenius (Comenio o Komensky). Padre de la pedagogía. Iniciador de las ilustraciones en los libros y de la utilización del teatro en las aulas. Por una escuela práctica y sin malos tratos. *Educomunicación*, 1, 2025.

puede configurar una *masa psicológica*,<sup>27</sup> pues el resto de los interesados en la pedagogía serían ‘hermanos’; escena que también da lugar a hacer diferencias (hijos ‘ejemplares’, ‘díscolos’, ‘pródigos’, etc.) que permiten tramitar la agresión.

En cualquier caso, la expresión ‘a menudo’ no tendría que ver con el *momento de concluir*,<sup>28</sup> allí donde se decide o se formula una certidumbre que, como *acto*, está —hasta cierto punto— desasida del proceso de comprensión: el acto es certeza, el pensamiento es duda.<sup>29</sup> Allí podría decirse ‘todavía no sabemos X’ o ‘con base en lo alcanzado hasta hoy, sabemos Y’; es decir, no habría lugar para un ‘a menudo’. El tiempo propio de la teoría obedece a sus posibilidades lógicas; la *presión* no permite obtener conclusiones nuevas.<sup>30</sup>

Entonces, es en el *lapso para comprender*<sup>31</sup> donde podría tener lugar una dilación del tiempo: según Simmel, ‘una y otra vez’ se dice que la pedagogía no tiene rango de ciencia; como si no se *podiera* —o no se *quisiera*— decidir. Es el caso de la procrastinación: quedar preso en ese tiempo, seguir discutiendo *con tal de no concluir*. Por eso, quizá, el autor no cita una disciplina, ni siquiera a quienes se han manifestado a favor o en contra, sino que sólo señala cierta frecuencia.

### El rango de la pedagogía

Los enunciados que siguen a la frase hasta ahora comentada aportan elementos para considerar algunas de las preguntas abiertas:

“[La pedagogía] sería un arte que el ente singular ejerce, mejor o peor, a la medida de su talento. Si esto fuera cierto, podría objetarse que haya, de hecho, una ciencia del arte. Tampoco el actuar moral es un saber y sin embargo hay, de hecho, una ciencia sobre él; el acontecer del alma tampoco es un saber y, sin embargo, hay una psicología.”<sup>32</sup>

27 Freud, S., *Psicología de las masas y análisis del yo*. In: idem, *Obras completas*. Vol. XVIII. Trad. L. López. Buenos Aires, Amorrortu 1990, p. 89.

28 Lacan, J., *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma*. In: idem, *Escritos I*. Trad. T. Segovia – A. Suárez. México D. F. – Buenos Aires – Madrid, Siglo XXI 2008, p. 199. (Psicología y psicoanálisis.)

29 Miller, J. A., Jacques Lacan: observaciones sobre el concepto de pasaje al acto. In: idem, *Suicidio, medicamentos y orden público*. Trad. C. Bardón. Madrid, Gredos 2010, p. 186.

30 Joliot, P., *La investigación apasionada*. Trad. C. Vieja. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica 2001, p. 21. En esta obra se relata el caso del costoso —e inútil— Programa Nacional con el Cáncer de los EE. UU durante los años 70 del siglo XX.

31 Lacan, J., *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma*, op. cit., p. 30.

32 Simmel, G., *Pedagogía escolar*, op. cit., p. 11.

La palabra ‘pedagogía’ está en uso desde la antigua Grecia (y ya en el año 190 aparece la obra *El pedagogo*,<sup>33</sup> de Clemente de Alejandría). Tiene, entonces, muchas acepciones... ¿a cuál de todas ellas se le estaría ‘denegando el rango de ciencia’? Simmel da otro paso: *la pedagogía sería un arte*. No tiene seguridad, de ahí el condicional: ‘sería’. Parece continuar la exploración, porque, si no, habría dicho ‘es un arte’ y, además, no habría empezado mencionando la posibilidad de que fuera una ciencia. Y aclara: un arte que el ente singular ejerce, mejor o peor, a la medida de su talento, con lo que da razones para afirmar que no es una ciencia, pues ésta no depende del talento del ente singular, el cual tiene allí un lugar, sí, pero no determinante; más bien allí se lo encuentra relacionado con el error: mientras una buena demostración revela aplicación correcta de los recursos conceptuales, el error es atribuible al ‘ente singular’. ¿Por qué, entonces, se usan nombres propios en la ciencia? Son homenajes relevantes desde la perspectiva de la historia y la política, pero no desde la de la ciencia. La *Hipótesis de Sapir-Whorf* (años 50), por ejemplo, lleva ese nombre en honor a Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf. No obstante, la idea de que el lenguaje moldea la percepción del mundo se venía trabajando: Franz Boas (maestro de Sapir), Wilhelm von Humboldt, Ludwig Wittgenstein. Así, en primer lugar, otro la habría podido formular en otro momento; y, en segundo lugar, antropólogos y lingüistas hoy aprenden lo que sintetiza esa hipótesis y lo pueden demostrar, pues se trata de una idea universalmente comunicable. Lo relevante en la ciencia es lo *universal* —en tanto *horizonte*, por supuesto—, aunque inevitablemente pase por entes singulares. No es el caso de aquello que depende del talento singular, donde se puede reconocer, por ejemplo, el lugar de Sócrates como maestro.<sup>34</sup>

Entonces, si la pedagogía fuera un arte, hay razón en haber dicho que no es una ciencia, pues *el arte es algo distinto de la ciencia*. El mismo Simmel lo arguye: “podría objetarse que haya, de hecho, una ciencia del arte”;<sup>35</sup> y, desde que una (la ciencia) pueda tomar como objeto al otro (el arte), implica que no son la misma cosa. Como hemos dicho, la primera tiende a lo *universal* y la segunda —en palabras de Simmel— depende del talento del ente *singular*. Propiedades opuestas, de acuerdo con Aristóteles: “En tanto que infinitas, las cosas no se las puede saber; sólo se las puede saber en tanto que limitadas. Luego, se las puede saber mejor cuando son universales que cuando son particulares”;<sup>36</sup> es decir, sólo hay ciencia de lo universal, en la medida en que la

33 Clemente de Alejandría, *El pedagogo*. Trad. Á. Castiñeira. Madrid, Gredos 1998. (Biblioteca Clásica Gredos 118)

34 Kierkegaard, S., *Migajas filosóficas o un poco de filosofía*. Trad. R. Larrañeta. Madrid, Trotta 2007, p. 39; Lacan, J., *La transferencia*. Seminario 8. Trad. E. Berenguer. Barcelona, Paidós 2003, p. 16.

35 Simmel, G., *Pedagogía escolar*, op. cit., p. 11.

36 Aristóteles, *Segundos analíticos*, Libro I, 86a 7–10. In: idem, *Tratados de lógica (Organon)*. Vol. II: Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos. Trad. M. Candel. Madrid, Gredos 1995, p. 377. (Biblioteca Clásica Gredos, 115.)

teoría *finitiza*, pues encuentra el lazo abstracto que tienen los particulares o genera el lazo abstracto para que los singulares se hagan particulares (parte de un conjunto). Por ello, no puede haber ciencia de lo singular, por ser infinito... lo cual no impide a la ciencia *ocuparse de —una porción de— lo singular*. Así, aquello que depende del talento singular ¡no puede ser una ciencia!

Cuando Simmel dice que podría objetarse que haya una ciencia del arte, la frase es ambigua: ¿se refiere a que el arte no es una ciencia?, ¿o a que no hay ciencia *acerca* del arte? En el primer caso, efectivamente, el arte *no* es una ciencia: él mismo ha afirmado que depende del talento singular, el cual —como dice Aristóteles— va a parar a la sensación, mientras que lo universal va a parar al entendimiento.<sup>37</sup> Y, en el segundo caso, sí puede haber una ciencia *sobre el arte*, así como la hay —ejemplos de Simmel— acerca del ‘actuar moral’ (ética) y acerca del ‘acontecer del alma’ (psicología). No *son* saberes (ciencias), pero, *sobre ellos*, hay ciencias. Digo ‘sobre ellos’ porque de esos fenómenos se pueden desagregar sendos objetos de conocimiento, pues —como hemos dicho— no hay ciencias acerca de fenómenos, ya que éstos están:

- I. sobre-determinados y, en consecuencia, son cognoscibles por tantas ciencias como objetos conceptuales se puedan definir en relación con cada una de tales determinaciones; en otras palabras, los fenómenos están *compuestos*, y esa composición no es sensible, sino inteligible; y
- II. sobre-codificados, pues no estamos ante ‘hechos’, sino ante interpretaciones, como decía Friedrich Nietzsche<sup>38</sup> (atribuyéndolas a ‘Ficciones psíquicas’).

Ahora bien, Simmel pone en la misma línea al arte con lo moral y lo anímico, en tanto dependen del talento singular y pueden ser objeto de sendas ciencias. Pero hay algo más: las prácticas (que hacen parte de los fenómenos) son anteriores a la ciencia; la medicina y la pedagogía,<sup>39</sup> por ejemplo, existen milenios antes de que la ciencia pudiera explicar la enfermedad o la educación, respectivamente. Y, claro, práctica y ciencia se relacionan, pero —por eso mismo— son distintas. Ahora bien, esa relación es compleja y la ponderación relativa ha ido cambiando, lo cual se revela en el talante de las demandas que se hacen entre sí a lo largo del tiempo. La pedagogía, por ejemplo, utiliza herramientas disponibles: mapas, escuadras, didácticas, balones, catecismos, textos escolares, laboratorios, planes de estudio, consultorios psicológicos, etc., elementos emanados de prácticas heterogéneas, relacionadas

37 Ibid.

38 Nietzsche, F., *La voluntad de poder*, § 682. Trad. A. Froufe. Madrid, Edaf 2000, p. 535.

39 La segunda acepción de la palabra ‘pedagogía’ es “Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área” (Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, voz “pedagogía”, op. cit.).

—a su vez— con disciplinas de estatutos muy diferentes: ciencias sociales, matemáticas, gimnasia, religión, ciencias naturales, administración de empresas, psicología, etc.

Si todo esto, que converge inevitablemente en educación —por decisiones políticas—, es constitutivo de la pedagogía, entonces ella sería una práctica que depende de una serie de *competencias* (una por cada recurso) inconmensurables, incluso algunas excluyentes entre sí; y, entonces, ajustará al formato el maestro que domine estas competencias, que sepa hacer las remisiones respectivas ('esto no lo puedo solucionar, debo remitirlo al psicólogo'); con lo que el factor *talento singular* deviene irrelevante (aunque siga operando). Pero también podría pensarse que los indefectibles factores referidos no *son* la pedagogía, sino que convergen *con* ella; en este caso, su estatuto no tiene que ver con el definido por alguna de las disciplinas relacionadas con tales factores.

### 3. Para seguir: la formación

La pedagogía se relaciona con el saber (en sentido amplio) de varias maneras:

- I. Como objeto para conocer:
  1. Por *saberes disciplinares*: filosofía (Kant), sociología (Bourdieu), psicología (Piaget), etc.
  2. Por *la experticia*: saber-hacer.
  3. Por la *autorrepresentación*: darse allí un lugar.
  4. Por la *doxa*: opinión sobre educación.
  
- II. Como fundamento de la acción pedagógica:
  1. *Saber técnico*: currículo, políticas educativas, didácticas, manejo de Tecnologías de la Información, etc.
  2. *Saber disciplinar*: psicología ('cómo aprenden los niños').
  3. *Doxa*: ideales educativos.
  
- III. Como asunto por recontextualizar:
  1. *Saber disciplinar* (historia, química, matemáticas, filosofía, etc.) convertido en sendas 'asignaturas escolares' homónimas.
  2. *Saber técnico*: asignaturas como 'educación física', 'trabajos manuales', 'arte' (tomado como capacitación en técnicas).
  3. *Doxa*: asignaturas como religión, cátedra de paz, etc.

La pugna sobre la cientificidad de la pedagogía puede recaer sobre cualquier ‘saber’ que tenga alguna idea de la palabra ‘ciencia’. Pero, si entendemos ‘ciencia’ desde la epistemología, sólo recaería sobre el *saber disciplinar*; de hecho, varias ciencias encuentran en el fenómeno ‘pedagogía’ asuntos relativos a sus objetos de investigación. Entonces, ¿hay algo de lo que converge en ella que no haya sido considerado en el marco del objeto de investigación de una ciencia? En caso afirmativo, ese aspecto —no ‘la pedagogía’, que es un aglomerado— podría ser el objeto de una ciencia. Proponemos que ese aspecto sea *la formación* (cuyo objeto, en la escuela, es el saber disciplinar; pero hay otras posibles). Ahora bien, ¿no hay un saber disciplinar que se ocupe de la formación? Sí: de un lado, *la filosofía*, en tanto se pregunta por la *condición humana*: “El ser humano es la única criatura que necesita que se le eduque”, afirma Kant;<sup>40</sup> y, de otro lado, el psicoanálisis, que formula cierta especificidad de la condición humana que sustenta una *singularidad* del sujeto, lo cual se acercaría tanto a lo que Simmel llama el *talento singular* del docente (no competencia técnica, sino *apañárselas*), como a la formación del aprendiz en tanto efecto subjetivo.<sup>41</sup>

---

40 Kant, I., *Sobre pedagogía*, op. cit., p. 35.

41 Recalcati, M., *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Trad. C. Gumpert. Barcelona, Anagrama 2016.