



## El Sistema de la Educación en Luhmann desde una Perspectiva Crítica

### Luhmann's education system from a critical perspective

Dr. Carlos Massé (carmasse@gmail.com) Universidad Autónoma del Estado de México (México)

#### Abstract

The text confronts the elements of which Luhmann theorizes the educative system, from a critical form to center the suitable approach to know the multiplicity of elements from the educative system. Luhmann's foundations are criticized and other levels are proposed, from a critical vision of social sciences.

**Key words:** education, system, complexity, critic, dialectic.

#### Resumen

El trabajo confronta los elementos de los que parte Luhmann para teorizar los sistemas educativos, desde una forma crítica de centrar el enfoque idóneo para conocer la multiplicidad de elementos que permean los sistemas educativos. Se critican los fundamentos de que Luhmann parte y se proponen otros niveles de problematización, desde una visión crítica de las ciencias sociales.

**Palabras clave:** Educación, sistema, complejidad, crítica, dialéctica.

Recibido el 13/10/2007

Aceptado el 28/11/2007

#### Introducción

Como se intenta con el enunciado, tratamos de hacer una muy breve reflexión sobre la forma en la que Niklas Luhmann concibe al campo de la educación, en general como sistema educativo, como un subsistema del sistema más general que es la sociedad. Esbozamos algunos presupuestos del autor sobre cómo a de conocerse al campo de la educación y cuáles son o deben ser sus fines, así como cuáles son sus limitaciones estructurales con respecto a la añeja idea humanista de que la educación es un puntal de todo desarrollo social. Así mismo, cuestionamos la limitación del autor en su enfoque de subsistemas por el uso del análisis en términos cartesianos (separar para conocer, cosa por cosa; en este caso subsistema por subsistema). Sobre esa base mínima, nos atrevemos a cuestionar su argumentación sobre este "campo de problemas" a partir de otra visión del ser de dicho campo de realidad, que la concibe mucho más compleja; así como a proponer y mostrar que sólo una visión crítica, interdisciplinaria y compleja puede enfocar con mayor nitidez los grandes problemas educativos.

#### Una aproximación a la complejidad luhmanniana

La complejidad como teoría general de la sociedad fue propuesta por Niklas Luhmann para, por una parte, superar a Talcott Parsons y elevar a complejo el discurso funcionalista, que en este pensamiento arremete contra el sujeto y contra la sociedad, así como contra la utopía que desea que el mundo cambie hacia mejor. La sociedad para este autor, ha de estudiarse por subsistemas sociales que conforman a toda la sociedad: el sistema político, el sistema económico y el sistema educativo, entre otros. Algunas líneas generales de su pensamiento son puestas ante el lector para poder introducirnos un poco en este estilo de pensamiento.

"Según la concepción que aquí ha de desarrollarse –nos dicen Luhmann y De Georgi–, la teoría de la sociedad es la teoría del sistema social omniabarcador, que incluye en sí los demás sistemas sociales... Se refiere a las proposiciones introductorias de la Política de Aristóteles, que definen la comunidad de la vida ciudadana (*koinon politiké*) como la más importante (*kiriotáte*) comunidad que encierra en sí a todas las otras (*pasás periechousa tás állas*). (...) De esta manera, la sociedad será comprendida, antes que nada, como un sistema y, como se ha dicho, la forma del sistema no es otra cosa que la distinción entre sistema y entorno" (1993: 42-43).

De la complejidad en que Luhmann y De Georgi se mueven, deviene un desarrollo ulterior de las diversas teorías de las ciencias, rompiendo la barrera anacrónica de la distinción entre ciencias sociales y ciencias naturales; ahora aquéllas se nutren de las diversas ciencias: la teoría de la cibernética, la teoría de sistemas, la teoría de la organización, la biología y la física, etc. En posteriores obras Niklas Luhmann ha de continuar una monumental obra, que obviamente aquí ni siquiera alcanzaremos a reseñar. Aquí nos concentraremos más bien en la obra en que analiza al subsistema educativo, para confrontarlo con una visión crítica de las ciencias sociales.



¿Cómo explicar las estructuras constantes de la experiencia y la acción social en general?, se plantea Luhmann, pues el mundo de las posibilidades individuales se manifiesta de manera *contingente*: lo que para algunos (ego) es así; para el otro (alter), puede ser diferente. De no proceder sistémicamente, diría Luhmann, lo social se dispararía en la forma de un haz infinito de posibilidades en las que nadie podría coincidir. Es aquí en donde entraría Habermas, al propugnar por una *comunidad ideal de diálogo*, en donde no se tenga necesariamente que coincidir, sino que consensuar; pero esto no está en la preocupación funcionalista compleja.

Luhmann plantea –en el nivel de los fundamentos– que el *humanismo* atrasó el avance del conocimiento al basar un tal principio de elección alterno por binariedad: ética – no ética. Sostiene que los individuos no elijen con base en una teoría normativa de las elecciones éticas, correctas y prudentes. Sostiene que se erró al soslayar al egoísmo y a la soberbia, a la maldad desmedida (lo que también es el mundo del hombre). En donde el hombre es el lobo del hombre (Hobbes), los individuos más bien elijen por lo no ético, por la guerra. Este orden emergente condicionado por la complejidad, es el sistema social. Por ello, dice el autor, el humanismo no atina a explicar a la sociedad como un todo.

Creemos que el autor se equivoca o manipula el caso. Una cosa es que hay un humanismo que considera al conocimiento como medio de bienestar posible del ser humano y, en efecto –en nuestra opinión– el equívoco estuvo en no incluir lo contingente ni las raíces malévolas humanas en la construcción de conocimiento. Pero no todo el planteamiento humanista soslayó lo contingente ni el azar. En la propia tierra del autor, Ernst Bloch en *Sujeto – objeto. El pensamiento de Hegel*, distingue precisamente entre la imposibilidad empírica del conocimiento o, más bien su limitado alcance, versus la posibilidad abierta del mismo desde la *totalidad dialéctica*. Pero Totalidad en Bloch, no significa que el total del mundo pueda ser conocido, más allá de que tengamos que distinguir entre conocer y explicar. Luhmann supone que desde su óptica esto es posible. Nada más inmodesto con respecto a las posibilidades del conocimiento. Más aún, el planteamiento de separar al conocimiento del humanismo como solución para su avance no puede menos que parecernos ideológico. Apunta a la pretensión positivista de imponer, no sólo un método unificado para la explicación totalizadora de la sociedad, sino, más aún, de querer hacer tabla rasa de la ética en el conocimiento. Es decir, Luhmann con su “antihumanismo” declarado, si nuestra interpretación es correcta, ubica a la sociedad en el “entorno” del sistema total de la sociedad, el cual evoluciona según él a partir de una serie de operaciones, que finalmente conducen a la autorregulación (autopoiésis), tanto del sistema total de la sociedad como a cualesquier sistema o subsistema; es decir, la autopoiésis en sentido amplio significa asumir la imposibilidad de cambios de la sociedad hacia mejor. En la sociedad, el mundo está circunscrito a las posibilidades de la comunicación, nos dice Luhmann. La comunicación es un elemento constitutivo de la sociedad y se instala como un proceso emergente a través del lenguaje. No obstante, el autor niega la posibilidad de comunicación de conciencia a conciencia y plantea que entre diferentes sistemas de conciencia no puede haber contacto inmediato alguno; en cuanto al asunto de la intersubjetividad, menciona la relación entre el sentido subjetivo del sujeto y el contexto, pero hace la pregunta de ¿a quién se le atribuye la determinación de la acción?

Esta preocupación causal-mecánica del autor, además de soslayar al sistema social como proceso (aunque sea como proceso autorreferente), lo planta en la dimensión nomológica del conocimiento. No se ve que le preocupe desligarse de una tradición nomotética deductiva, no obstante la supuesta superioridad y quizá, la *obvia* (no tanto) claudicación (X) **superación** por (X) **de** estos “viejos esquemas” de explicación.

Por otra parte, asigna al papel de la lógica una labor como “genetización de toda evidencia natural”, lo que es igual a conceptualizar la interacción funcionalmente. Lo que también es igual al proceso de *autodiferenciación* (entre sistema y entorno). Se distingue entre funcionalismos: el de autorreferencia y el de autopoiésis. Diferencia *directriz* de *paradigma* y propone la diferenciación entre identidad y diferencia. Lo que lleva a un control de producción y distintividad de sus elementos. Todo sistema es dependiente de su entorno y está acoplado a él. Los cambios resultantes desencadenados por el entorno, *son sin embargo determinados y acotados por la estructura del sistema* (Luhmann y De Georgi 1993).

Encontramos en el autor la insistencia y dependencia de un “obligado determinismo” de la estructura del sistema al propio sistema total y sobre todo al “entorno” (la sociedad). El autor va continuamente señalando la imposibilidad del entorno (a donde ubica al sistema educativo) y a las fuerzas sociales: grupos políticos, universitarios, marginados y excluidos, a la sociedad civil y a la sociedad política, presentando como un conjunto despersonalizado y desarticulado, como suma de partes y sin posibilidad de producir cambios importantes en la estructura; planteamiento que, aún siendo, no obstante polémico, no resulta difícil de refutar con base en la experiencia histórica: La Revolución Francesa y la Emergencia de la Burguesía, por ejemplo. Parece oírse decir a este autor: “hagas lo que hagas *entorno*, no se te está dado hacer cambios en la estructura”.



No obstante los determinismos planteados anteriormente, Luhmann señala que es necesario distinguir entre “operación” y causalidad. Lo que nos lleva a que, en el plano cognitivo, cada sistema sigue sus propias distinciones. Los sistemas se constituyen y mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia. Sin ésta no habría autorreferencia, ya que ésta a su vez es la premisa para la función de todas las funciones de las operaciones. No puede dejar de sentirse que el propósito fundamental del autor es un planteamiento teórico ultra abstracto, es decir, en la construcción conceptual de su argumentación sobre cómo ha de concebirse y analizarse la sociedad total, pero también todo sistema pasa, desde nuestro punto de vista, por una legitimación de la funcionalidad de éstos y de aquél (sistema). Consideramos que su abstracta argumentación ocurre en el plano de la socialización de los discursos, como un pretendido “blindaje” del “ser” de la sociedad actual o “establishment”.

La sociabilidad de la conciencia no puede ser ya entendida como unidad, sino que ha de serlo como diferencia, a la que se suma un supuesto consenso moral como internalización de valores (léase de ideologías), en donde socialización es similar a evolución (autopoiesis y reproducción divergentes). La sociedad no se ve como comunidad perfecta; más bien hay que verla como “muy diferenciada y abstracta red comunicativa, que proporciona poco más que unas muy laxas condiciones de complejidad social” (Luhmann y De Georgi 1993:16).

La sociedad no conoce un entorno social, es el concepto más abarcador, todo lo que es comunicación es sociedad. El hombre no comunica, la comunicación no se distingue porque produzca una conciencia común colectiva, en el sentido de una total compatibilidad con toda la complejidad subjetiva de los individuos; la comunicación no puede operar un consenso en el sentido de un acuerdo completo, y sin embargo la comunicación funciona. Es decir, la comunicación se sitúa por encima de estados psíquicos divergentes. Querer explicar la comunicación –dice Luhmann y De Georgi– como acuerdos entre los individuos supondría el presupuesto (altamente discutible) de una total simetría de los estados subjetivos.

Este planteamiento se puede refutar sencillamente. Luhmann niega la total simetría de los estados subjetivos, lo cual se acepta, pero ello no le concede negar que se pueda alcanzar acuerdos o, más aún, alcanzar desacuerdos intersubjetivos (1), de los cuales se obvia que en ninguno de los interlocutores del acuerdo se satisfizo todas las expectativas esperadas, por la misma falta de “total simetría” de los estados subjetivos. Más aún, existen acuerdos que se toman o pueden tomarse después de conflictos que aparentemente no tenían expectativas de solución y sin embargo, de la *resistencia* se pasó al acuerdo o viceversa (2).

Para este autor, el lenguaje reduce complejidad pero no condensa motivaciones para conectar. Por eso surgen en “la evolución” los sistemas sociales: economía, política, religión, educación, etc. Estos limitan el proceso de la información e imponen un modelo comprimido de coordinación de motivaciones, que no son relacionables entre sí. Los sistemas sociales no designan estados psicológicos según el autor, sino construcciones sociales para las cuales es suficiente que se presupongan estados de conciencia correspondientes.

Pero un enfoque así no podría servir para analizar las interconexiones o articulaciones que se dan sin duda entre los subsistemas. Un ejemplo histórico, en los años 80 del pasado siglo, cuando el Sindicato del Magisterio de México (SNTE) se pone en movimiento (en principio tal vez Luhmann no nos sabría decir en donde ubicarlo: si en la estructura o en el entorno), el sistema político de México (incluye a la cúpula del SNTE) pone en movimiento un conjunto de estructuras de poder que la teoría gramsciana denominó “sociedad política”. Para el análisis dialéctico, el SNTE forma parte de la estructura del estado (sistema político), pero también es parte de la estructura del sistema educativo. Más aún, al interior de dichos subsistemas existe una multiplicidad de subsistemas formales e informales, los cuales están en una interacción hipercompleja (Massé 1998, De la Garza 1982, CNTE 1982).

La discrepancia con el autor en este punto es no querer ver como *comunicación* esta hipercomplejidad que escapa a su retórica de lo complejo: las ideologías tendientes al control y uso de la conciencia. Al parecer, Luhmann al igual que Parsons tratan de esconder la cara del poder, de los poderes reales, hegemónicos: dominadores, explotadores, alienadores y opresores. Para ellos, en los sistemas sociales no hay estructuras de poder, y cuando el sistema está en peligro no se habla de que el poder está en peligro, simplemente se dice de (su funcionalidad) que este posee la autopoiesis necesaria que lo autorregulará. Es decir, que reestablecerá el orden que pueda ser eventualmente distorsionado. Pero entonces también habría que admitir que la guerra y la paz son parte de la estructura y que de ellos depende con mucho la economía mundial (lo mismo vale para el crimen organizado, etc.).

Este planteamiento lo utiliza para afirmar que: “el intento de describir la sociedad puede efectuarse sólo en la Sociología, es decir, hace uso de la comunicación, activa relaciones sociales y se expone a la observación” (Luhmann y De Georgi 1993:14). Con respecto a la comunicación individual, esta es posible si previamente existe



un sistema comunicacional; el cual, por más que suponga la conciencia de los individuos, no se puede reducir a la acción individual, ni mucho menos a la colectiva; es resultado emergente de una disposición evolutiva.

Existen también los sistemas que procesan sentido. Para Luhmann, “el sentido es una categoría prelingüística que funda, a su vez, el lenguaje. El sentido no tiene otro fundamento ulterior que el mismo sentido (por tanto autorreferencial en la medida en que prevé su propia posibilidad de reactualización... pero el sentido es la solución emergente de carácter evolutivo con respecto a la socialización... Los sistemas psíquicos y sociales surgieron en el camino de la coevolución. Un tipo de sistema es entorno imprescindible del otro... El sentido es la categoría fundante de todo el proceso de socialización. Entendido así, el sentido es el mundo operativo del hombre” (Luhmann y De Georgi 1993:19).

Pero el sentido así presentado implica que no pensemos en el binomio bondad/maldad. No importa para el análisis complejo del autor los sentidos mentados de la interacción intersubjetiva, pues todos ellos no son más que parte del entorno. En nuestra opinión, no podemos dejar de ver en este cierre sistémico un conjunto de limitaciones analíticas, pero además de un simplismo oculto en un oropel conceptual que nos hace pensar en una “metodología” de lo oculto, o mejor dicho una propuesta para el ocultamiento de la realidad objetiva. Como una especie de idealismo sistémico.

En esa perspectiva, en una propuesta que sentimos cada vez más *críptica*, nuestro autor ve otras cualidades del sistema pues según él: “debe comprender a su objeto como algo que se describe a sí mismo... cada teoría de la sociedad debe presentar un componente autológico –a través de la distinción de planos” (Luhmann y De Georgi 1993:27). Es decir, aplicado esto a por ejemplo la toma de decisiones en los distintos estados nacionales, nadie sería responsable de una tal política por más que esta pueda afectar a una sociedad entera. Ya que más adelante señala que la sociedad no deviene del hombre, es resultado de una solución emergente de tipo evolutivo que precede a los sujetos y que está encaminada a proveer estructuras de sentido que se imponen a la tendencia radical de la desintegración. Una vez que lo social se instala como solución práctica evolutiva, su tendencia es a la reproducción de una dinámica autorreferida (Luhmann y De Georgi 1993:27).

Entre ser humano y sociedad existe un acoplamiento estructural, dice el autor, lo que significa que la evolución ha encontrado en *la comunicación* de la sociedad el medio de la socialización del hombre. Pero esta no significa humanización. Los humanos –señala–, participan en los sistemas pero no forman parte constitutiva de ellos, ni de la sociedad misma. La sociedad no está constituida de seres humanos, sino sólo de comunicación.

Según Luhmann, la sociedad nunca ha sido (y probablemente nunca lo será) el espacio de la realización absoluta de las posibilidades más humanas del hombre. Aquella manifiesta una consistencia propia (si bien dinámica y evolutiva), una regulación autorreferente que da pie a que cada individuo la experimente en grados de profundidad (de satisfacción o de decepción) y en direcciones diversas. Pero estos grados de profundidad subjetiva no pertenecen propiamente al ámbito de lo social: son el entorno de lo social. El descubrimiento moderno de lo inconmensurable de la interioridad humana a partir de Freud, advierte que no es posible construir una sociedad que pueda corresponder a tales posibilidades de variación.

Ahora bien, cuando pensamos en *complejidad*, dos conceptos diferentes se vienen a la mente: el primero se centra en la distinción entre elementos y relaciones. Si poseemos un sistema con un número creciente de elementos, cada vez se dificulta más interrelacionarlos, pues el número de relaciones posibles resulta demasiado grande con respecto a la capacidad de elementos para establecer relaciones, por ello *la complejidad* requiere e impone *la selección*. Un sistema complejo surge solo por selección. Pero, si Luhmann está en lo correcto ¿quién hace *la selección*? ¿El sistema es un gran sujeto? Esta necesidad de selección *califica* los elementos, es decir, da cualidad a la mera cantidad. Como dice Luhmann, la cualidad en este caso, no es otra cosa que la capacidad selectiva limitada; es la neguentropía comparada con la entropía –que significa que todas las relaciones lógicamente posibles tienen una oportunidad igual de realización. Este concepto de complejidad de Luhmann se basa en el concepto de operación. Es, como él la llama: *la complejidad de las operaciones*. Lo que aquí suponemos es que es el propio autor quien, analíticamente, decide qué y cómo seleccionar. Entonces, ¿es el observador y no la evolución el que hace la selección?

Es por esto que el otro concepto se define como un problema de observación. Si como se dijo, un sistema tiene que seleccionar sus relaciones, se dificulta predecir –y ya sabemos que esto no es posible en y con la perspectiva del caos–, ¿qué relaciones seleccionará?; incluso si es conocida una selección particular –nos dice el autor–, no es posible predecir qué selecciones serán realizadas. Es decir, todo está determinado por la evolución “natural”.



Lo particular no conlleva al conocimiento de todo el sistema; la observación de otros elementos dará, sin embargo, información adicional sobre el sistema. La complejidad del sistema, desde esta perspectiva, es una medida de la falta de información. Es una medida de la redundancia negativa y de la incertidumbre de las conclusiones que se pueden extraer de las observaciones actuales. El argumento del autor es que ambas nociones de complejidad, basadas en la operación y en la observación, respectivamente, obligan a una selectividad forzosa. Esta es la condición de posibilidad de la operación y de la observación. Más aún, dicha selectividad es el problema nuclear que define la complejidad como un problema, tanto como para operaciones como para observaciones.

En la última aseveración de que el *sentido no es otra cosa que una forma de experimentar y de realizar la inevitable selectividad* (Luhmann y De Georgi 1993:27), no podemos dejar de sentir que en Luhmann el sistema es el gran sujeto (y al parecer ese sujeto puede ser él; o quien doctrinariamente asuma su propuesta teórica general de la sociedad), la que asegura observar, analizar, distinguir, operacionalizar, experimentar y dice que también dicho objeto se autorregula. Nos parece que si bien es impresionante la construcción teórica conceptual por abstracta; ello mismo, al contrastarla con el campo de la educación, analizado en él como subsistema, no sólo introduce cargas valóricas, sino que no parece que la construcción abstracta aterrice en dicho campo, pues la teorización que hace de él es, en parte, más bien descriptiva/funcional, asunto que trataré en adelante.

### La Educación en la Complejidad Luhmanniana

Con estilo provocador, según nuestra opinión, Luhmann da algunos elementos con los que pretende caracterizar a la educación como sistema. Según nuestro autor de referencia, en toda la evolución de la sociedad, la educación nunca ha sido el marcapasos de las transformaciones estructurales; ha sido más bien una consecuencia de éstas. Si por marcapasos el autor entiende una especie de factor determinante no tenemos objeción, pero cuestionamos la idea de que la educación sea el resultado de las transformaciones estructurales. Sin embargo, es difícil refutarle que: “Las sociedades estratificadas sitúan sus instituciones educativas de acuerdo con los problemas comunicativos estructuralmente condicionados de las clases altas. Por tanto, están especializadas por las clases altas, y en lo que respecta al contenido, se concentran en problemas de comunicación conciliatoria. Las instituciones educativas transmiten un patrón de orientación y comportamiento altamente selectivo y supuestamente representativo de la totalidad” (Luhmann y Schorr 1993:40).

Ahora si es más clara la ideología del autor. Lo paradójico es que tal concepción no dista mucho de la teoría de la reproducción. El que lo plantee desde otro punto de vista no difiere ni aporta novedad sobre lo ya existente. Pero por ello, hemos de concederle razón en este punto.

Enseguida habla de la falta de sensatez al pretender que exista un anhelo de autonomía o una reflexión *crítica* en el ámbito de las actividades educativas. Es apenas hoy –nos dicen los autores– que ocupa un primer plano en la discusión la referencia social de la educación, y de manera correspondiente se va ampliando el concepto de educación para incluir la totalidad de los efectos que preparan al hombre para la vida en sociedad (Luhmann y Schorr 1993:40).

Según él, sólo ahora se vuelve relevante la educación como función especial universal; la educación para constituirse en ser humano, no sólo en ciudadano, para formularlo según Rousseau. De manera correspondiente, se inicia un desarrollo que termina por involucrar a la población total de manera dual en el proceso educativo: todo ser humano es educado en un sistema educativo diferenciado, y todo individuo, en su contacto con cualquier otro, puede presuponer que también éste posee alguna educación (Luhmann y Schorr 1993:41).

Así, la función social de la educación no se puede entender simplemente como la producción de propiedades o características (conocimientos, destrezas, etc.) de las personas. Luhmann supone que más bien consiste en posibilitar premisas de suyo improbables para los contactos sociales y, sobre todo, para contactos que normalmente quedan fuera del sistema educativo. Según él, esto apoya su idea de que las interdependencias del proceso educativo que incluyen a toda la sociedad no disminuyen, sino que más bien aumentan a raíz de la diferenciación de esta función especial (Luhmann y Schorr 1993:42). Lo que no cambia y, eso lo tiene claro hace mucho la teoría crítica, es que la escuela no contribuye a cambios generacionales en términos de ascensos entre las clases.

Mientras que para Luhmann los problemas de reflexión surgen en el campo educativo apenas como problemas subsecuentes de una diferenciación funcional del sistema educativo que ya se vislumbra, nosotros vemos grandes disfuncionalidades en el (sistema). Vemos una absurda (por irracional) distorsión entre los fines de ésta y los fines de las administraciones burocráticas que se encargan de administrarla; pero según nuestro autor: “En términos teóricos, significa que debemos analizar las consecuencias estructurales de la diferenciación funcional para poder



determinar a raíz de éstas las condiciones para la autonomía y la reflexión que se dan en el sistema educativo” (Luhmann y Schorr 1993:42).

No podemos dejar de pensar que la autonomía del sistema educativo esta acotada, al menos, por el sistema político/cultural y del fenómeno del poder. Que la mentada reflexión que se da sobre la educación, es una reflexión diferenciada (para decirlo en sus palabras) entre grupos sociales con intereses concretos, pero que dicha lucha entre intereses hace disfuncional al sistema. De esta reflexión sobre la reflexión luhmanniana brota una interesante veta por investigar, para lo cual dejo solamente apuntada una pregunta que me parece ineludible en el análisis: Hasta donde es legítimo o son legítimos los discursos que hablan de parte de intereses bien diferenciados: económicos, políticos, culturales; si como resultados de los procesos de disputa discursiva y real, el sistema mismo se atasca. Parfraseando a Luis Aguilar, *el sistema educativo* –como hija noble del estado nacional– *es una supercorporación volcada en la administración de sí misma*.

Con esta base nos oponemos al autor cuando señala que: “La diferenciación funcional modifica y agudiza el problema del orden social, a saber, mediante el mismo proceso de diferenciación... así como en la relación con un mercader sólo se puede comprar o vender, de igual manera en la relación con un maestro sólo se puede aprender y en la relación con un médico, sólo ser curado” (Luhmann y Schorr 1993:43).

Nos oponemos a estos planteamientos porque, quienes vivimos en el tercer mundo, sabemos que las relaciones anteriormente ejemplificadas no se detienen ahí por nuestra simple constitución político antropológica. De la relación con un mercader uno puede salir estafado, además de la multiplicidad de relaciones que del encuentro se puedan derivar; de la relación con un maestro, alguien puede odiar el estudio, sentir repugnancia por el sistema educativo, o experimentar la corrupción, o eso y mucho más. De la relación con un médico, alguien puede dejar de existir o, perder un órgano vital; aunque también pueda casarse con él o ella.

Sobre el tema de la inclusión, el autor señala que la población total del sistema está diferenciada en papeles complementarios que son independientes entre sí; por lo que es necesario que toda la población tenga acceso a los roles complementarios de todos los sistemas funcionales de la sociedad; “esto es lo que entendemos por inclusión... Inclusión no significa, entonces, ser miembro de la sociedad, sino el acceso de todos a todos los sistemas funcionales bajo la modalidad de una membresía regular” (Luhmann y Schorr 1993:44).

Lo que no ocurre ni remotamente en los actuales sistemas sociales que aquí equipararíamos a los estados nacionales, ni en la globalización económica, y quizá ni aún antes de ella. La sociedad no es, no puede ser, una entelequia en términos de análisis, más allá que en términos reales, sea más que caótica. Pero por ello consideramos que la visión sistémica del autor es limitada. Si con base en el autor mirásemos el primer mundo, no podríamos dejar de hacer una *diferenciación* entre los ciudadanos, no podríamos conceder el mismo status al Inglés nato que al inmigrante, estos no podrían acceder a una *membresía regular* como la llama Luhmann. Si trasladamos el análisis al tercer mundo, no vemos cómo podríamos aplicar tal perspectiva, si acá estamos discutiendo aún si tenemos un Estado de derecho; ya no se diga, si tenemos un “Estado de derecho democrático”. Lo que tratamos de señalar es que el cierre subsistémico es limitado para la gran problemática que es el campo de la educación, ya no digamos la sociedad.

Pero el autor también tiene reflexiones muy atinadas en algunos aspectos según nuestra opinión. Expone que no es tan evidente si realmente se dieron innovaciones metodológicas en el campo que nos ocupa. “La crítica de la memorización mecánica, la demanda de acercarse más al niño y ganarse su participación activa, la recomendación de trabajar con ejemplos, todos estos son temas respetables de la tradición. Entonces sólo quedaría aclarar por qué aparecen como nuevos. (...) Lo novedoso surge de las modificaciones en el contexto y la apreciación de las necesidades a las que se refiere. Lo nuevo son los métodos, porque tienen que ser manejados en un sistema educativo más diferenciado que aspira a la inclusión universal. La innovación no se encuentra ahí donde se busca; se encuentra en la reflexión sobre el método” (Luhmann y Schorr 1993:48).

A continuación Luhmann propone el método de la diferenciación, a la que elogia porque conduce a que (y de hecho en eso consiste) las referencias sistemáticas se multipliquen dentro del sistema. Por referencia sistemática el autor entiende la referencia de un sistema con respecto a su entorno. A partir de cada sistema parcial se dan tres tipos de referencias sistemáticas: las de la referencia al sistema total, la referencia a otros sistemas parciales y la referencia a sí mismo, y todo ello con distintos entornos en cada caso.

Ahora bien, nos preguntamos si una visión como la de Luhmann puede ser adoptada para la construcción objetiva compleja de procesos, como aquí concebimos a la complejidad, pues los objetivos del autor, a nuestro parecer, son legitimar todo desenlace de los sistemas como resultado de una evolución que sólo él y sus seguidores ven. Es decir,



no encontramos en Luhmann la posibilidad de construcción de conocimiento sociohistórico, pues para él, el devenir es autorregulado y no depende de la acción humana sino de un proceso evolutivo. Tampoco permite reconocer los hechos a construir en especificidades concretas, ni mucho menos en que dichas prácticas de diversos sujetos sociales apunten a un futuro objetivable. La totalidad del sistema en él está determinada y cerrada a las prácticas sociales y a la posibilidad de potenciar las realidades concretas de los hombres, éstos son solo “entorno” y dependen de la autorregulación del sistema total de la sociedad.

Muy distinta es la visión de la totalidad como recurso epistemológico para la construcción objetual. Si nos remontamos al propio Hegel a través de Bloch, tenemos una visión más rica.

Esa espontánea humildad del agnosticismo, es decir, la de que nos está vedado el conocimiento de las cosas realmente importantes, nos enseña qué potencia tan vigorosa es el concepto de razón y que fuerza universal. Dice Bloch, “en esa verdad, entonces, el mismo mundo se convierte en su opuesto, es decir, en una pluralidad infinita de *datos* particulares. La reducción de todas las relaciones objetivas a disposición guiadas más o menos por la economía del pensamiento, este desprecio del entendimiento y envidia rastrera disuelven en un caos agnóstico la cohesión de las cosas. Así que a la aparente exactitud del positivismo le corresponde el correlato de un no-mundo cuya única calidad objetual es el delirio pluralista” (Bloch 1983:106).

Parafraseando a Bloch -quien piensa dialécticamente- es evidente que el pensamiento tiene que arrancar de hechos, pero no se detiene en ellos por simples contenidos sensibles; tampoco para sumarlos interminablemente, incapaz de descubrir en ellos las vinculaciones efectivas, actuantes; conexiones que no son precisamente hechos, ni son tampoco una descripción de ellos, sino un producto de aquella función del pensar que llamamos conocimiento de los hechos. De ahí que: “La *certeza sensible* hegeliana es ya *ab obo* una universalidad plena de lógica, y el concepto aparece también como algo intuitivamente concreto. El concepto hegeliano se distingue de la teoría de la abstracción precisamente en que pretende ser la *unidad de lo universal y lo particular*. Ahí primeramente está, según Hegel, *la totalidad*: entre la verdadera extensión de un concepto y su verdadero contenido no hay en absoluto relación inversa, sino proporción directa. En el juicio concreto se combinan, por tanto, el concepto y la intuición, lo universal y lo individual. *Todo concreto es algo que existe de hecho y por tanto, individual y empírico, y envuelve, a la par, la universalidad y el concepto. Lo puramente empírico - individual es una simple ficción, tan poco documentable como el concepto puro*” (Bloch 1983:106).

La subdivisión analítica Luhmanniana no proporciona las mediaciones posibles para una construcción de conocimiento más específica, quizá porque resulte más fácil ignorar las especificidades que comprenderlas y/o explicarlas. El reduccionismo que hemos venido señalando, lo vemos en esa ausencia de especificidad. Todo se resuelve en la idea no convincente de que los sujetos al estar en el entorno, no son un componente que incida en la autorregulación o autopoiésis del sistema total. Esta autorregulación, deviene por evolución.

Así mismo, consideramos más rica la perspectiva de la totalidad como recurso analítico: “la totalidad no son todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico” (Zemelman 1987:18).

Con Luhmann, las categorías de las disciplinas que no forman parte de su cuerpo categorial, aparecen como inútiles o, al menos como equívocas en sus fines; mientras el pensamiento intelectual crítico se rompe la cabeza para implicar a todas las disciplinas como articulación en la construcción de conocimiento social.

Veamos, la articulación transdisciplinaria significa para nosotros en sentido simple, construir el conocimiento por articulación de niveles multidimensionales de lo real. Lo transdisciplinar se refiere en este planteamiento al hecho de relevar “la cosa”, el objeto, la realidad pues, por encima de cualquier discurso sustantivo disciplinario. Transdisciplinario es eso, abrir el pensamiento más allá de los límites de estructuras teóricas preestablecidas, pero sin desechar a priori las posibilidades de captación de lo real por las categorías y conceptos de constructor teóricos ya contruidos (Massé 2002).

Luhmann como aquí lo vemos propone un modelo funcional de sociedad en el que pretende “liquidar” a la utopía social, entendida como las prácticas de sujetos sociales por la superación de sus obstáculos estructurales/opresores y, como veremos en el apartado siguiente, ¿cómo aceptar que el mundo que es para él, es el mundo real? Si como bien sabemos existe una tradición que considera a la historia como parte integrante, o a integrar, en la construcción objetual de conocimiento (educativo o no) y que, dicha historia pasa inadvertida en la mayoría de los sujetos sociales, precisamente, a causa de una educación enajenante y orientada como sinrazón pensante y actualmente



orientada hoy más que ayer a la competitividad productiva e ignorando o, haciendo tabla rasa de la cuestión política y cívica. Estos y otros elementos más son los que nos permiten considerar a la perspectiva sistémica cerrada como incapaz de construcción objetual con miras a la búsqueda de cambios sociales.

Después de presentar esbozadamente parte de las propuestas sobre la complejidad como visión de realidad y como teoría de la sociedad o del universo, pasamos a tratar de “pensar complejamente” algunas de las articulaciones posibles que suponemos se hallan en el espectro educativo y universitario.

### **Educación y Sociedad desde una Visión Crítica**

La complejidad de la relación educación sociedad desde la reflexión social existe aún antes de que el término *complejidad* ocupara la atención cada vez más en los *científicos*, filósofos, epistemólogos y metodólogos. Por ello, en este breve apartado aludimos a la gran parte de la diversidad de dimensiones de lo real intrínsecas al objeto educativo: transhistóricas, estructurales, prácticas disciplinarias, temporales, contextuales, etc.; pero cuidándonos de no adelantarle explicaciones al vínculo que se intenta construir. Solo deseamos dejar planteada dicha complejidad analítica.

Para iniciar este esbozo, lo hacemos en primer lugar, con el concepto de *finalidad*, al que también se le concibe como *los fines* de la educación. No obstante, en la mayoría de los casos la connotación de su significado se entiende como proveniente de sus diversos contextos históricos culturales. Lo que debe entenderse como el conjunto de referentes empíricos y teóricos que circulan socializadamente en la época de los diversos autores que hablan sobre ello; por ejemplo, con tintes liberales, conservadores, socialistas, etc.

Al lado (no se quiere proponer un orden o jerarquía a los conceptos y categorías aquí enunciados) aparece el del *sujeto* (objeto de la educación) y su naturaleza; y se ha podido percibir también una alusión preponderante a este sujeto como *al niño*; por lo menos en autores del siglo antepasado y pasado o incluso de la antigüedad. Esto aparece, por una parte, como algo muy natural y, por otra, al reflexionar esto con la literatura actual, se extraña que no se hable del adulto. Esta supuesta ausencia es sólo una primera aproximación interpretativa de quien escribe. Por otra parte, la discusión sobre el sujeto, pasa necesariamente por la pregunta antropológica y axiológica: ¿es el sujeto un ser bueno o malo?

Encontramos también al concepto de *necesidad (de la educación)*, concepto casi indiscutible –por demasiado obvio en nuestros días–, el cual se conceptúa de diferente forma desde las distintas visiones de los autores; por ejemplo, con otro concepto de la mayor importancia, el de *libertad*. Para algunos la educación es *necesaria* porque libera al individuo de los mitos y prejuicios (cosa que niega Luhmann); se sostiene que la falta de ésta, permite que circulen pesadamente en la sociedad prenociones y prejuicios de las diversas cosas materiales e inmateriales (espirituales), que circulan como verdades para ciertas clases sociales impidiéndoles su liberación. Por poner un ejemplo, el concepto “par excellence” del discurso de la ilustración en el siglo XIX, *sapere aude* (atrévete a pensar por ti mismo), fue un concepto político frente al viejo orden de organización social (el feudal), que surge como parte del discurso de una clase social emergente (la burguesía), en ese contexto histórico cultural y como ariete para la liberación mental. Aunque Luhmann no lo admitiría, podríamos imaginar una especie del “surgimiento de un entorno” a partir de la muerte de otro.

El mismo concepto como *finalidad* de la educación es deconstruido y reconstruido en el siglo pasado por Paulo Freire, para luchar precisamente en contra de una corriente pedagógica a la que consideraba enajenante y alienadora. Perspectiva a la que consideraba nefasta y obstaculizante, para una libertad necesariamente requerida para el desarrollo cultural en general de los pueblos latinoamericanos.

Si vinculamos al concepto de cultura con el de creatividad, ambos en general, podrían aceptarse como indisolubles. Si decimos que una cultura, o una época cultural, con elevado desarrollo social y educativo en general, es comparablemente mayor a otra, decimos que ha pasado por grandes momentos de creatividad e inventiva. Esto lo interpretamos dialécticamente, como un proceso cuyas incidencias materiales, culturales y humanas (economía, política y cultura) articuladamente, impulsaron a dicha sociedad, la que se caracterizó por su mayor o menor creatividad. Ahora bien, creatividad puede ser, así mismo, sinónimo de invención y de innovación.

No podría estar ausente la problemática de los *medios* (los métodos) para conseguir la educación. Es necesario no obstante acotar la discusión que devendrá de esta problemática. Pero adelantando un poco la discusión, entendemos el asunto como algo muy complejo, pero difuso. En la perspectiva en que aquí se le concibe, no se exagera considerarlo además de un reto, como un campo de batalla entre las diferentes escuelas de pensamiento, autores y



paradigmas; pues tanto la creación, asunción o adopción con respecto a su uso, conlleva una concepción del mundo y tiene que ver con la perspectiva de los fines. Es decir, el método está relacionado con el ¿para qué? Educar, ¿con qué fin hacerlo?

La problemática por abstracta que parezca, se articula empíricamente con el nivel institucional; con el *sistema*, los *sistemas* educativos. Con las universidades, pero también con los otros niveles escolares y con las distintas orientaciones, énfasis que se otorgan a la educación, etc. La educación de los niños en la escuela ortogénica; la aplicación psicoanalítica a la vida familiar a los problemas sociales. Se pasa también por la reinterpretación del psicoanálisis, a las “medidas” en psicología. Así también, al estudio del individuo como objeto de la ciencia. Sin dejar, además, la preocupación latente el perfil del educador, profesional: ético, formativo y actualmente “competitivo” y “flexible”, como el sistema quiere que sea (Durkheim).

Obviamente, también estarán presentes los asuntos de la Pedagogía: sus problemas didácticos fundamentales; la relación pedagógica, etc. La educación de adultos (sus tiempos culturales). El interés por educar, pero también por aprender. Educar para la paz; para la preservación ecológica, etcétera. Otro asunto es analizar la función de la teoría (de la teoría pedagógica, pero también de la social y educativa; sin desatender la individualidad, la propugnada por la modernidad y la posmodernidad); así como el vínculo (sociología - psicología). Hacer caso a la visión genética. Los mecanismos del pensamiento y sus tiempos: el psico – tempo – génesis.

No se puede tampoco dejar de lado la relación entre dogmatismo y ética: entre ellos se arma el discurso político en general; el que vinculado a la retórica, puede armar el discurso demagógico; y, retornamos –por fuerza– al problema antropológico mencionado. Pero tampoco podemos dejar de articular a éste, con el discurso del vínculo: cientificismo y progreso. ¿Progreso para quién?

Tampoco son éstos simples conceptos provenientes de discursos disciplinarios sin más; son elementos empíricos fundamentales del régimen monopólico ayer y hoy, bastiones del globalismo económico, pero también político y cultural. Su impacto en la educación es un tema actual de la mayor complejidad. Para su análisis, hay que acotar, sustanciar las expresiones, desdoblar los conceptos y trascender el orden discursivo. Ir de la filosofía, a la psicología y de ahí, a la pedagogía; a la que no está de más una crítica epistemológica y ontológica. ¿Recursos a la mano? La transdisciplinariedad en la ciencia. El uso de paradigmas de las diversas ciencias naturales a la cuestión social: del algoritmo al sujeto, apoyarnos en el paradigma de lo complejo. Lo meta-paradigmático.

Tampoco está fuera de este objeto (la educación y su entorno), estudiar el vínculo entre la escuela de la vida y la educación formal, distinguir aquella de la educación informal - “formal”. De ahí también, hay que reflexionar cómo vive el niño el paso del juego al trabajo “productivo”. ¿Productivo para quién? Más aún, la relación entre productividad y depredación ambiental y fáunica es hoy una pregunta obligada. En política (concreta, educativa), ¿quién, quienes, para qué, por qué se delinean de una forma y no de otra las políticas públicas al respecto, cuánto hay de error y cuánto de tino –perverso o no– en su diseño e implementación. Cuáles requisitos hay que cumplir para ser decisor de tales políticas (perverso o lego) pero “bien relacionado”; ¿con qué argumentos, con qué bases se construyen; y cuál es la relación entre *conocimiento e Interés* (Habermas)? ¿Cuánto interés hay en incluir a los excluidos y a los marginados, y cuánta es la posibilidad de integrarlos ciertamente? ¿A alguien del *poder* o *con poder* le interesaría un proyecto de investigación con tales fines? También cabe preguntarse sobre si los Consejos, las Asociaciones Profesionales y las redes por venir ¿son *comunidades científicas mínimas*, o son clubes de amigos sólo con aspiraciones políticas y, o de poder, o son ambas cosas?

¿Cómo poder articular lo anterior con la relación entre educación y democracia? Y estos conceptos - problema, con el concepto que pretende dar cuenta del proceso de globalización y exclusión, en su relación con los aspectos de soberanía y nacionalismo en la educación. Lo que conduce a la disyuntiva Individualismo o Colectividad/Solidaridad. Se trata también de ver cómo inciden las reformas, pero también cuáles son sus alcances de acuerdo a la estructura socialmente construida. Cómo se ha articulado con todo esto la educación.

Y finalmente (por el momento), ¿cómo han incidido también las corrientes de las ciencias sociales volcadas al estudio de la educación, cómo lo abordan, qué sesgos le imprimen, cuáles son sus influencias de y en algunos autores? Cuánto sesgo causa o puede causar “enfocar” la educación desde esos discursos. ¿Se puede abordar aquella sin éstos; cuáles opciones existen desde la ciencia? ¿Se puede hablar de una ciencia alternativa que lo permita? Demostrar que no sólo se puede, sino que debe hacerse ya, es uno de los principales objetivos de éste esfuerzo de investigación que apenas empieza.



## Educación y Ciencias Sociales

Ahora bien, ante esta gran diversidad de dimensiones y conexiones entre fenómenos que atraviesan tan variada problemática, existe una disciplina, la Sociología, la cual ha sido subdividida en múltiples recortes para pretendidamente ir dando cuenta de los muchos campos de la educación; casi siempre a partir de cuerpos teóricos ya contruidos y con ello se va aportando conocimiento sobre algunos campos. No obstante, existe muy poca teorización sobre los mismos si se asume la envergadura de la problemática. Es decir, se actúa metodológicamente dentro del paradigma general llamado “método hipotético deductivo”, el cual se conforma con simplemente explicar con base en pruebas de hipótesis la realidad educativa estudiada. Como se verá en nuestra propuesta, esta es una limitación que fue ya señalada desde los años treinta del pasado siglo por Popper (Massé 2003) -aunque su propuesta de falsación no supere en mucho a la de la prueba de hipótesis y que sin embargo, la primera continúa aún vigente en los investigadores de todas las disciplinas de las ciencias sociales en el mundo.

En esa ruta, a continuación se intenta ir fraguando el camino que abra paso a la sustentación de una perspectiva epistemológica para el estudio de la educación. La investigación educativa como investigación científica. Más allá de los límites disciplinarios teóricos de esta o aquella disciplina.

Otra cuestión es la necesidad de aclarar por qué se incluye en éste trabajo a la sociología de la educación y no a algún otro paradigma que estudie a ésta. El argumento es que la sociología de la educación incluye una visión explicativa amplia de la misma, es decir, la observa, racionaliza o la cuantifica desde esa visión global que es la sociedad. Implica por ello, una multidimensional visión de la misma: en su relación con el Estado, con la política, con la economía (y por ello con el trabajo), con la cultura (de la que forma parte), etc. Con esta base sintética es que consideramos compleja a cierta sociología; a la sociología de la educación crítica y/o a la crítica de los sistemas educativos formales.

Existen diversos enfoques de la Sociología que me atrevería a dividir en tres grandes corrientes generales, de las cuales se desprenden otras muchas más específicas según existan propuestas de conocimiento sociológico sobre la educación. Entre las primeras encontraríamos a los representantes ya considerados clásicos de la sociología: Durkheim, Weber y Marx.

El primero si escribió específicamente al nivel ontológico sobre la educación (ésta ha de ser como la sociedad específica quiere que sea) y, metodológicamente hablando, dejó un legado genérico para el estudio de cualquier hecho social, objeto de la sociología. El segundo autor más bien se orientó a los estudios de la economía, de la burocracia y al de las religiones. Metodológicamente hablando, dejó un legado breve y aceptablemente claro acerca del abordaje de los problemas sociales como objeto de la sociología y de cómo tipologizar las realidades estudiadas. En él cabría –si se me permite– obviar que, para éste autor, la educación sería un objeto implícito en su obra; ya que a ésta, él mismo la catalogó como a “las ciencias de la cultura”. De hecho su concepto de profesión implica una determinada educación (religiosa o laica) que distingue culturalmente a algunas sociedades que las practican.

En el caso de Marx no se encuentran escritos específicos sobre el asunto de la educación formal, pero en su crítica de la ideología alemana con Engels, se hizo una fuerte crítica a la falta de conciencia histórica en la sociedad capitalista, la cual se explicaba a partir de la ideología dominante; por ello es que a través de sus conceptos de *ideología*, *estado* y *superestructura*, algunos marxistas posteriores fueron construyendo discursos explicativos sobre el papel de la educación en la sociedad capitalista. Por ejemplo, Luis Althusser la concibió como un aparato ideológico de control del Estado Burgués, a la manera como Marx concebía a éste.

Resumiendo, podría decirse que la sociología “clásica” ha contribuido de alguna manera en la construcción de discursos teórico – explicativos sobre las causas o factores que inciden en la problemática educativa, tanto cuando a ésta se le fundamenta como en proceso de evolución, tanto cuando se argumenta en su contra (como obstáculo para la libertad). A Durkheim se le va a atribuir su influencia en el funcionalismo norteamericano y a Weber las raíces del estructural – funcionalismo también norteamericano y sajón en general; y a Marx y sus epígonos, la crítica de la cultura (incluye a la educación), y conlleva el énfasis en el binomio *alienación/liberación*.

En tiempos más recientes pero retomando algunas raíces de éstos clásicos de la Sociología que no específicamente de la educación, se vino desarrollando en diversas latitudes del orbe lo que podríamos denominar estudios sobre la educación. Por ejemplo, De Azevedo escribió un libro al que intituló *Sociología de la educación* y que fue publicado por vez primera en 1940; en él, el autor afirma que después de Durkheim “quien empezó la investigación sobre la sociología en su rama educativa (...), su obra se perdió entre las especulaciones pragmáticas que sus alumnos elaboraron confundiéndola con una sociología aplicada a la educación” (De Azevedo 1997:14).



Se alude también en ese resumen a que últimamente otros autores han vuelto a la *sociología de la educación estricta*; pero señala que sus trabajos han quedado como meras monografías y apuntes que abordan aspectos sólo fragmentarios de la materia. Azevedo se propuso además de abordar los procesos, instituciones y sistemas escolares, abordar la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social de una parte y los procesos educativos de otra, además de hacer el análisis de las teorías y doctrinas pedagógicas.

Se supone que su obra contribuye al estudio *científico* (según su óptica) de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. En nuestra opinión, es una síntesis loable además por el hecho que Azevedo –no dudamos– aceptaría la cantidad de problemas propios de la pedagogía y su vinculación con otras dimensiones sociales, aunado a la cantidad de autores y propuestas que las discuten, proponen y critican entre sí –directa o indirectamente– hacen de la problemática un estudio difícil para ser misión de un solo hombre.

Volviendo al punto, mientras que los sociólogos asumimos como verdad el hecho de la determinación social preponderante a nivel macro, es la dimensión económica articulada a la esfera política la que más impacta en los fenómenos educativos. Hoy sabemos que esta dimensión es sólo una parte del problema del atraso o el impulso de la educación y la cultura de los pueblos y demuestra que los discursos disciplinarios crean concepciones del mundo cerradas a otras dimensiones proveedoras de conocimientos posibles. Dicha parcialidad también ha sido ya señalada por los epistemólogos formados en la Dialéctica Crítica.

De ahí que no abundaremos en las varias sociologías de la educación; aunque si habremos de detenernos un poco en los trabajos que dan cuenta de la evolución, crisis y estancamiento de los estudios e investigaciones socio – educativas, para continuar articulando la problemática. Lo que no evita que de paso por dicha articulación se presenten proposiciones de interpretaciones y explicaciones parciales de fenómenos educativos; pero se tendrá el cuidado de no presentarlas como afirmaciones acabadas de los mismos, sino como ensayos de teorizaciones y/o como explicaciones provenientes de ciertos discursos teóricos.

Dicho esto, cabe continuar consignando, algunas de las corrientes contemporáneas más conocidas tales como el funcionalismo tecnoeconómico y la teoría del capital humano, el funcionalismo reformista, educación e igualdad de oportunidades, la teoría credencialista de Randall Collins, la teoría de la reproducción de Bordieu y Passeron, la sociología de las clases, códigos y el control de Bernstein, educación y reproducción económica o del marxismo y sociología de la educación, Althusser y la educación como aparato ideológico del Estado, la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet, la teoría de la correspondencia y su revisión (Bonal 1988).

Más recientemente, a partir de los años ochenta surgen nuevos paradigmas: el “paradigma interpretativo” en la sociología de la educación, el interaccionismo simbólico en la sociología de la educación, la sociología del currículum, teoría de la producción cultural y resistencia, la de la hegemonía y resistencia en la educación; las dimensiones de género y etnia; las formas de transmisión del sexismo en la escuela; y la escuela y educación multicultural. Pero que decir de “los patitos feos de la educación”: la educación especial, la educación a los discapacitados; tan olvidados de la llamada investigación educativa, pues ésta pone mayor atención en los niveles masivos, en donde mayor presupuesto existe para la definición y evaluación de las políticas públicas, para “vender” proyectos que prometen soluciones a lo insolucionable.

Posteriormente la sociología de la educación ha constituido nuevos paradigmas: la sociedad de la información y la relación entre educación y empleo, la sociología de la política educativa y la de la educación y atención a las diferencias (Bonal 1988).

Para cerrar el apartado, diremos que en concreto se pretende a partir de la búsqueda de los fundamentos de estas perspectivas que abordan a la educación, convencer de la necesidad de una proposición más abierta, con una visión de complejidad, pero con los recursos epistemológicos y gnoseológicos de la dialéctica crítica, para la problematización de lo que se ha de investigar. Por lo que aquí partimos de una *articulación transdisciplinaria de los distintos niveles que se relacionan con cualquier campo educativo, como articulación compleja, es decir, como una visión lo más abierta al mundo en desarrollo*, como lo ha definido E. Morín, no como completad reduccionista, sino desde una visión hologramática, y por ello más duradera y general para el abordaje de los distintos problemas específicos de la educación.



## Conclusiones

Concluyendo por el momento, consideramos que en Luhmann, en general, el sistema es el gran sujeto (y al parecer ese sujeto puede ser él o quien doctrinariamente asuma su propuesta teórica general de la sociedad), la que asegura observar, analizar, distinguir, operacionalizar, experimentar y que se autorregula. Nos parece que, si bien es impresionante la construcción teórica conceptual por abstracta, ello mismo, al contrastarla con el campo de la educación, analizado en el autor como subsistema, no sólo introduce cargas valorativas, sino que no parece que la construcción abstracta aterrice en dicho campo, pues la teorización que hace es, en parte, más bien descriptiva/funcional.

Finalmente nos preguntamos si una visión como la de Luhmann puede ser adoptada para la construcción objetual compleja de procesos, como aquí concebimos a la complejidad, pues los objetivos del autor, a nuestro parecer, son legitimar todo desenlace de los sistemas como resultado de una evolución que sólo él y sus seguidores ven. Luhmann como aquí lo vemos, propone un modelo funcional de sociedad, en el que pretende “liquidar” a la utopía social, entendida esta como las prácticas de sujetos sociales por la superación de sus obstáculos específicos como estados nación, estructurales/opresores. ¿Cómo podríamos aceptar que el mundo que es para él, es el mundo real? Recordemos que desde la primera teoría de sistemas, la que devino de la mutilación del materialismo histórico dialéctico, se constituyó sincrónica, pues bien sabemos que existe una tradición que considera a la historia como parte integrante, o a integrar, en la construcción objetual de conocimiento (educativo o no) y que dicha historia pasa inadvertida en la mayoría de los sujetos sociales, precisamente, a causa de una educación enajenante y orientada como sinrazón pensante y, actualmente, orientada hoy más que ayer a las necesidades de la productividad transnacional e ignorando o haciendo tabla rasa de la cuestión política y cívica y, por tanto, educativa. Estos y otros elementos más son los que nos permiten considerar a la perspectiva sistémica cerrada de Luhmann como incapaz en la construcción objetual fructífera con miras a la búsqueda de cambios sociales. Pero reconocemos que él mismo niega esa posibilidad del conocimiento y, por ello, de la educación en cuanto a ser un marcapasos de cambios hacia mejor.

## Notas

- (1) La dialéctica entropía – neguentropía es una de las principales aportaciones de la física al pensamiento complejo y a la nueva (no tanto) perspectiva del caos. No vemos por qué Luhmann en este caso se aferre tanto a la lógica formal en este punto.
- (2) Y estos rasgos de la interacción social son muy influidos por los sujetos sociales (sociedad/entorno).
- (3) Asunto que Luhmann ignora a propósito, pues no es igual incluir a la historia como especificidad contextual, a hablar de procesos evolutivos, resultado de las relaciones entre sistema y entorno.

## Bibliografía

- Bloch, E. 1983. *Sujeto objeto. El pensamiento de Hegel*. México: FCE.
- Bonal, X. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CNTE (Coordinadora Nacional de la Educación). 1982. *Tácticas para la democratización del SNTE*. Folleto de Educación Sindical 9, núm. 1, México.
- De Azevedo, F. 1997. *Sociología de la educación*. México: FCE.
- De la Garza, E. 1982. *Ascenso y crisis del Estado social autoritario*. México: Siglo XXI.
- Luhmann, N. y Schorr, K.E. 1993. *El sistema educativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. y De Georgi, R. 1993. *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.
- Massé, C. 2003. De la lógica de la investigación a la lógica como objeto. Un esbozo de las cuestiones centrales del Racionalismo Crítico de K. Popper. *Revista de Antropología Experimental* 3: 1-26.



Massé, C. 2002. Hacia una dialéctica transdisciplinaria en la construcción de conocimiento científico social como respuesta a la crisis del paradigma disciplinario–fragmentario. En: Massé, C. y Pedroza, H. *La complejidad en las ciencias. Método, institucionalización y enseñanza*. México: El Colegio Mexiquense.

Massé, C. 1998. *Reivindicaciones económico - democráticas del Magisterio y crisis corporativa (1978 - 1989)*. México: Ediciones Plaza y Valdes.

Zemelman, H. 1987. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas - Colmex.