

# Comunicación y política educativa

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIX, núms. 3 y 4, pp. 63-131

Javier Brown César\*

## RESUMEN

La teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann es utilizada aquí como un marco general para el análisis de las relaciones entre comunicación y formulación e implementación de políticas públicas, en el ámbito de la educación. En la primera parte, la teoría de Luhmann es utilizada libremente para sugerir especialidades funcionales dentro del marco de los procesos de información, comunicación y comprensión. La segunda parte introduce el tema del consenso aplicando ideas que se derivan de la teoría discursiva de Jürgen Habermas y de la teoría de la justicia como equidad de Rawls, entendida como convicción política común negociada en un entorno caracterizado por doctrinas comprensivas diversas. La conclusión presenta cuatro modelos diseñados para analizar las diferentes formas como son desarrolladas y puestas en marcha las políticas públicas.

## ABSTRACT

Niklas Luhmann's social systems theory is used here as a general framework to analyze the links between communication and the formulation and implementation of public policies in the field of education. In the first part, Luhmann's theory is used freely in order to suggest functional specialities within the information, communication and understanding processes. The second part introduces the consensus subject, applying ideas derived from the discursive theory of Jürgen Habermas and from John Rawls's justice as fairness theory, conceived as a common political conviction negotiated in the milieu of multiple comprehensive doctrines. The conclusion introduces four models designed to analyze different ways for developing and operating public policies.

---

\* Investigador del Centro de Estudios Educativos.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente ensayo es construir un esquema de análisis que ayude a comprender la relación comunicación-política educativa desde el punto de vista crítico de la teoría de los sistemas autopoieticos de Niklas Luhmann. El enfoque de la teoría de sistemas autopoieticos procede de una doble vertiente: la teoría funcional de la sociedad de Talcott Parsons y la teoría de la autopoiesis, del biólogo chileno Humberto Maturana. Niklas Luhmann realizó una original síntesis de la teoría sociológica de Parsons y de la teoría de los sistemas vivos de Maturana, con elementos provenientes de la cibernética de segundo orden de Foerster, y del cálculo lógico de formas de George Spencer Brown. Debido a que la exposición de la teoría de Luhmann es de gran complejidad, aquí presentaré solamente los puntos centrales para el análisis de la vinculación entre comunicación y política educativa.<sup>1</sup>

### I. PRIMERA PARTE: IMPERATIVOS SISTÉMICOS

#### A. Presupuestos teóricos de los sistemas autopoieticos

Para simplificar la exposición usaré como método núcleos temáticos generales que encierran un conjunto de precisiones conceptuales para el estudio de las sociedades contemporáneas:

1. El punto de partida de la teoría de sistemas de Luhmann es una teoría de la diferencia. La diferenciación resulta de una operación

---

<sup>1</sup> La exposición pormenorizada de la teoría de Luhmann se encuentra en su obra *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (1984, este año hace referencia a su primera edición tal como aparece en la bibliografía; las páginas aluden a la edición en español). Una exposición más accesible se encuentra en Niklas Luhmann y Raffaele de Georgi. *Teoría de la sociedad*, 1993. Exposiciones sucintas se encuentran en los estudios introductorios a varias obras de Luhmann, como *Organización y decisión*, *Sociología del riesgo*, *Teoría de la sociedad* y *De la unidad a la diferencia*. Indispensable también para la comprensión de la teoría de Luhmann resulta el GLU: *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* de Corsi et al., 1996.

- que introduce como distinción una forma bilateral, indicándose primero un lado de la forma y dejando el otro sin marcar, lo que implica la posibilidad de realizar una operación ulterior que permita pasar del lado marcado al lado no marcado de la forma.<sup>2</sup> Los sistemas resultan de una particular construcción operativa; son ante todo entidades analíticas y no realidades materiales. La teoría hace uso de la diferenciación para marcar el sistema, distinguiéndolo de su entorno, dándose así una forma doble: sistema/entorno, que funge como articuladora de la teoría. Desde un punto de vista muy general, el sistema es la sociedad y el entorno las personas. La sociedad no se compone de personas, sino de comunicaciones; las personas son el entorno del sistema social. No hay comunicación fuera de la sociedad: las personas cuando se comunican lo hacen en la sociedad, sin integrarse por completo a ella.
2. El entorno de los sistemas es siempre más complejo que el sistema mismo. De aquí se derivan varias conclusiones relevantes: las personas son más complejas que la sociedad y no se integran a ella como átomos, sino que “participan” en la sociedad en tanto su conciencia se acopla a la comunicación. Pero, como el entorno es más complejo que el sistema, siempre presenta más posibilidades de las que el sistema mismo puede actualizar en cada momento; por ello, el sistema debe siempre seleccionar: está compelido a la selección.
  3. Los sistemas tienen límites gracias a los cuales se realiza una muy particular clausura operacional que les posibilita abrirse al entorno. Prioritario para un sistema es el mantenimiento constante, recurrente de sus límites con el entorno. El mantenimiento de los límites se realiza mediante operaciones internas que reproducen los elementos del sistema: a esta reproducción incesante se le puede llamar autopoiesis. Un sistema autopoietico construye constantemente sus propios límites, o por lo menos los mantiene constantes en un entorno altamente contingente.

---

<sup>2</sup> En la terminología de George Spencer Brown: *distinction, indication, crossing*. La distinción *marked/unmarked* como forma de observación es una construcción propia de la semántica lingüística.

4. Entre los sistemas no se dan intercambios energéticos o informativos (un sistema que informa no pierde nada y el que es informado no gana nada material, sino sólo puras formas cognitivas inmatrimales o, como dirían los escolásticos, espirituales). La manera como los sistemas se relacionan entre sí es mediante una operación denominada acoplamiento estructural. Mediante este acoplamiento, los sistemas pueden irritarse mutuamente.
5. Los sistemas se especifican funcionalmente. Esto es, lo que define al sistema no son sus elementos, ni las relaciones que establece con estos elementos, sino las operaciones propias del sistema: sus funciones. A este enfoque se le podría denominar funcional-estructuralismo (a diferencia del estructural-funcionalismo de Parsons): implica una intelección operativa de los sistemas.
6. La comunicación puede definirse como la síntesis de tres selecciones: información, acto de comunicar y acto de entender (comprensión). "El primer término designa la propia selectividad de la información; el segundo, la selección de su contenido; el tercero, la expectativa de éxito, es decir, la expectativa de una selección de aceptación" (Luhmann, 1984: 143). Lo que determina la evolución de la sociedad no es el progreso industrial o material, sino la ampliación de las capacidades de comunicación de la propia sociedad: "Hay que entender el proceso de la evolución sociocultural como transformación y expansión de las oportunidades para una comunicación exitosa, como consolidación de las expectativas alrededor de las cuales la sociedad construye más tarde sus sistemas sociales" (*ibid.*: 157).
7. La especificación funcional de los sistemas sociales hace que éstos sean no sólo autopoieticos (en el sentido de reproducir internamente los elementos necesarios para la conservación de los límites) sino también autorreferenciales (el sistema se refiere a sí mismo en cada una de sus operaciones y marca así la diferencia con el entorno en términos de heterorreferencia). Esta especificación funcional no sólo comprende operaciones propias sino también la articulación del sentido en códigos binarios que pueden reintroducirse como formas en el sistema mismo; así, por ejemplo, el sistema científico utiliza el código verdadero/no verdadero, y mediante programas científicos (teorías y métodos) rein-

introduce esta diferencia (se da un *re-entry* de la forma en la forma, según George Spencer Brown) en el sistema mismo, para “producir” verdad.

## B. La teoría de la diferenciación funcional

Existen otros supuestos de la teoría de Luhmann que aquí iremos introduciendo en forma menos rígida, para explicar la vinculación comunicación-política educativa en las sociedades contemporáneas. El cambio trascendental que ha sido conceptualizado como globalización o posmodernidad apela a una transformación de la sociedad verdaderamente inquietante: la diferenciación de la sociedad ha significado el paso de un orden estratificado a una sociedad funcionalmente diferenciada. Esto implica el abandono de los esquemas duales que durante milenios prevalecieron en la sociedad occidental: el orden del Todo a las partes y de lo Uno a lo múltiple ha dado lugar a una especie de orden inverso (de la diferencia a la unidad, y de los sistemas al entorno). “La diferenciación de un sistema parcial para cada función significa que para este sistema (y sólo para éste) tal función goza de prioridad ante las demás funciones” (Luhmann y de Georgi, 1993: 340). En las sociedades estratificadas la “identificación de los subsistemas requiere una definición jerárquica de sus entornos en términos de rango o de igualdad/desigualdad” (Luhmann, 1998a: 77). Pero un orden funcional rompe las jerarquías sociales y por ende el centro sistémico: “Una sociedad organizada en subsistemas no dispone de ningún órgano central. Es una sociedad sin vértice ni centro. La sociedad no se representa a sí misma por uno de sus, por así decir, propios subsistemas genuinos” (Luhmann, 1981: 43).

De esta forma, el antiguo orden estatal es puesto en entredicho y el Estado mismo es descompuesto analíticamente en público, administración y política. Esto es, el concepto de Estado era propio de un orden bidimensional que suponía gobernantes y súbditos o la dicotomía artificial entre sector público y sector privado, pero la realidad de las sociedades contemporáneas es la de un sistema político tridimensional: “En el ámbito del sistema social, el tránsito de una diferenciación estratificada a otra funcional ha provocado modifica-

ciones decisivas. En el sistema político esto corresponde al tránsito de una diferenciación bidimensional a otra tridimensional” (*ibid.*: 62). El esquema bidimensional del Estado tradicional, con su arriba y su abajo como lugares de dominio, da paso a “la triple diferenciación de Política, Administración y Público, a las que, en particular en el ámbito de la Administración, pueden incorporarse jerarquías de competencias y mandatos” (*idem*). Esto implica que la vinculación sistémica entre comunicación y política educativa es múltiple: de un lado están las estructuras burocráticas (la administración estatal), que son las que por antonomasia ejecutan las políticas públicas; de otro lado está la política y sus líderes, que son los encargados de las decisiones colectivamente vinculantes; y finalmente el público, que no es solamente el objeto de las políticas públicas (en el sentido de que sobre él recaigan los beneficios y perjuicios) sino también un actor (claro está, cuando nos encontramos con sistemas sociales donde hay comunidades organizadas).

Así, se da un complejo esquema de relaciones múltiples dentro de cada Estado: entre el público y los políticos hay un intercambio de demandas y mensajes dirigidos a la opinión pública, tradicionalmente utilizando medios de difusión como la televisión o la radio, lo que hace entrar a escena a un actor incontrolable: “Tanto el público como la política han de aceptar algo como dado que no se puede alterar: un campo de resonancia para actividades y acontecimientos, que si bien puede influir en sus propias acciones, no puede ser nunca controlado del todo por ellos. Lo que elude el control no son tanto los acontecimientos individuales, cuanto el contexto al que la opinión pública se refiere y en el que ésta adquiere su sentido propio” (*ibid.*: 78). Entre el público y la administración se da una relación doble (que en algunos países, como en México, es casi inexistente): del lado de la administración, rendición de cuentas y operación de programas de interés comunitario; del lado del público, auditoría (*accountability*), crítica y supervisión. Entre la administración y la política se da una relación tensa: las demandas sociales políticamente procesadas son traducidas en términos de medidas administrativas en las que los políticos presionan a la burocracia; por otro

lado, la burocracia exige a los políticos más recursos, espacios de decisión y seguridad en el cargo.

La teoría de sistemas funcionales de Luhmann distingue tres tipos de sistemas sociales y no uno sólo (como lo hacía Talcott Parsons); éstos son: interacciones, organizaciones y sociedades.

La interacción... es un sistema social que requiere de la presencia física de los interlocutores de la comunicación para formar límites de interacción y para la selección de lo que se ha de admitir como comunicación. La organización... es un sistema social que se construye con base en reglas de reconocimiento que lo hacen identificable y que le permiten especificar sus estructuras propias. La sociedad... es el sistema social que comprende todas las comunicaciones; por ende, fuera de la sociedad no existe comunicación posible (Brown, 1999: 63).

### **C. El aumento de las posibilidades de comunicación**

La teoría de Luhmann se constituye en un planteamiento crítico y constructivista. Nada se da por hecho, salvo la diferencia sistema/entorno que es el puntal para la construcción de la teoría. Si esta teoría es de carácter sociológico, entonces su objeto central es la sociedad, pero como la sociedad se define ante todo por estar compuesta de comunicaciones, entonces la teoría aterriza en un planteamiento de la comunicación y las formas como ésta se hace probable en sociedades complejas. La vena crítica de la teoría se pone de manifiesto cuando recurrimos al principal teorema comunicativo de Luhmann: la comunicación es un evento extraordinariamente improbable.

La sociedad actual se puede definir como sociedad mundial: las comunicaciones atraviesan todo el sistema social, borrando los límites geográficos: "La sociedad es una sociedad mundial; es el resultado de que el mundo esté atravesado por la comunicación y que se deba reconstruir a través de las diferencias. Las sociedades territoriales necesitan nombres, de otro modo no se pueden localizar, ni en el espacio ni en el tiempo. El sistema de la sociedad mundial, en cambio, no tiene, ni requiere de un nombre propio, sólo se puede describir teóricamente" (Luhmann, 1990: 437). Pero, a pesar de este

aumento de las comunicaciones existen dos elementos analíticos perturbadores: primero, que así como aumenta la transmisión del conocimiento se da también una ecología de la ignorancia; segundo, que la comunicación se ve afectada por una improbabilidad múltiple.

¿Qué improbabilidades afectan a la comunicación? Si la comunicación es una suma de tres cifras (información, acto de comunicar y comprensión) se dan tres improbabilidades: la que afecta a la información, la que afecta al acto de comunicar y la que afecta a la comprensión. Para superar el hecho de que quizá no pueda expresar aquello que como emisor (a quien a partir de ahora denominaremos *ego*) quiero comunicar a un receptor (a quien a su vez denominaremos *alter*) se ha desarrollado el medio del lenguaje, el cual hace más probable que puedan estructurarse contenidos cognitivos diversos en términos comunicativos (que vayan más allá de los gestos y señales). Para superar el hecho de que es improbable que el mensaje de *ego* llegue a *alter* se han desarrollado los medios de difusión, los cuales hacen accesible el contenido que *ego* quiere comunicar; estos medios son la imprenta y los diversos tipos de documentos, la radio, la televisión, el teléfono, el fax, el módem, como algunos de los más importantes. Finalmente, para hacer probable que *alter* acepte el mensaje recibido de *ego* contamos con los medios de comunicación simbólicamente generalizados:<sup>3</sup> el amor, el poder, el dinero, la verdad científica, el arte y los valores. Así, supongamos que quiero comunicar a un público diverso un anuncio (podría ser una noticia o mera publicidad). Lo primero que tengo que hacer es seleccionar el contenido que quiero comunicar (la información), a continuación debo escoger un medio para difundirlo (quizá la televisión o la radio), finalmente, para que se acepte mi mensaje puedo decir que lo que afirmo es verdadero o que mi propuesta es "buena".

---

<sup>3</sup> "Con la expresión simbólicamente generalizados seguimos una formulación de Parsons que ha entrado en el uso corriente aun sin ser particularmente feliz desde ningún ángulo. Con 'simbólico' Parsons pretende referirse a la diferencia entre *ego* y *alter*, es decir, a la dimensión social; con 'generalizados' se refiere a la distinción de las situaciones, es decir, a la dimensión material del sentido que de vez en cuando se procesualiza. La idea (de la misma manera que para el concepto de regla en Wittgenstein) es que se puede alcanzar un empalme social sólo si lo que se tiene en común como base del empalme puede tener una estabilidad que dura más de una única situación" (Luhmann y de Georgi, 1993: 127).



## D. El sistema educativo como sistema social

Con los elementos teóricos bosquejados hasta ahora, podemos ya ubicar la funcionalidad propia del sistema educativo en el entorno del sistema social. Dejando de lado, por un momento, las interacciones y las organizaciones, concentrémonos en los sistemas funcionales, sus operaciones, códigos y medios de comunicación simbólicamente generalizados. Para efectos de nuestro trabajo, los principales sistemas sociales cuyas lógicas debemos desentrañar son los sistemas económico, político, científico, educativo, jurídico y administrativo (el cual es propiamente una organización: la administración pública o burocracia estatal). Cada uno de estos sistemas realiza una función particular, se orienta por un código binario y puede recurrir a uno o más medios de comunicación simbólicamente generalizados (MCSG). El siguiente cuadro resume esta caracterización de los sistemas funcionales:

<i>Sistema</i>	<i>Función</i>	<i>Código</i>	<i>MCSG</i>
Político	Decisiones colectivamente vinculantes	Gobierno/oposición	Poder
Jurídico	Producción de legalidad	Legal/ilegal	Poder
Económico	Reproducción de la capacidad de pago	Pagar/no pagar	Dinero
Educativo	Selección social <sup>4</sup>	Mejor/peor	—
Científico	Producción de verdad	Verdadero/no verdadero	Verdad
Administrativo	Decisiones recurrentes	Superiores/inferiores	Poder

<sup>4</sup> Es inquietante constatar que tanto la función de selección como la orientación por el código mejor/peor han sido adoptadas parasitariamente por la educación, a falta de un código y de una función propia que se puedan especificar con claridad: “también hay un código para la educación, pero —y ésta es nuestra hipótesis— no se encuentra en los

Respecto al sistema educativo, pueden constatarse dos factores perturbadores que resultan del cuadro anterior: la educación aparece como un sistema orientado a la selección social, pero ¿qué pasa entonces con el ideal educativo de inclusión total? Luhmann considera que la confusión de los ideales del sistema con su realidad irrefutable se constituye en un déficit tecnológico: “el sistema no se identifica con su tecnología, sino con sus ideales, y hacia allá se desvía la reflexión” (Luhmann y Schorr, 1993: 133).<sup>5</sup> Este problema se vincula con el hecho ya descrito de que el sistema educativo aparece como uno más de los sistemas funcionales de la sociedad, que se conserva en un entorno complejo y altamente contingente; a pesar de su papel central como agente orientado a la reproducción del mundo simbólico de la vida social, no puede reclamar para sí ningún tipo de prioridad sistémica. Es como si el sistema se viera forzado a aceptar un papel humilde: se ve compelido a colaborar con otros sistemas (prestaciones),<sup>6</sup> y a realizar intercambios con éstos. Ca-

programas del sistema: lo que se codifica es únicamente la selección social y no, como pretende la pedagogía, unos valores de acuerdo con una representación medieval de un mundo de perfecciones absolutas, axiomáticas, inmutables... se ha entendido la selección como un impedimento para la consecución de los fines que pretende la educación, a la par que se ha dejado de concebir el sistema educativo como una unidad; pues la unidad de un sistema no viene dada por la fijación de un bello ideal... la unidad de un sistema —a nivel de estructuras— radica en las funciones específicas de codificación y programación... el sistema educativo se diferencia de otros sistemas funcionales por la forma en que aplica sus propios programas a la hora de repartir mejores o peores posiciones” (Luhmann y Schorr, 1993: III-IV). Se puede considerar además que la función del sistema educativo se caracteriza por la intención de educar como símbolo de la unidad sistémica, pero esto lleva a nuevos problemas: “Si la intención educativa tiene que funcionar como símbolo central del sistema educativo tiene que ser accesible a todas las operaciones del sistema, porque de otro modo esas operaciones no serían reconocibles como propias, sino que se desarrollarían en el entorno del sistema” (Luhmann, 1992: 151).

<sup>5</sup> En una reformulación posterior de la tesis del déficit tecnológico Luhmann llega a conclusiones aún más radicales: “Dado que no hay leyes causales suficientes para sistemas sociales... tampoco hay una tecnología objetivamente correcta que hubiera que reconocer y aplicar. Únicamente hay reducciones de complejidad que se aplican de forma operativa, planes causales reducidos, en realidad por los “falsos”, que los implicados se orientan en relación a sí mismos y en relación a los otros implicados. Ésta es la única base de toda tecnología posible” (Luhmann, 1992: 74).

<sup>6</sup> El concepto de prestación alude a “relaciones entre los sistemas parciales de la sociedad” (Luhmann y Schorr, 1993: 51).

Los paradigmas de las relaciones intersistémicas se dan entre sistema educativo y sistema económico, sistema educativo y sistema del derecho, sistema educativo y sistema político.

La vinculación sistema educativo-sistema económico parece una de las más estrechas; la economía, cuyo medio es el dinero, tiene un fuerte impacto en el sistema educativo: provee de recursos escasos al sistema educativo; a su vez, el sistema educativo tiene su propia "economía", expresada en términos de gestión de aquellos recursos que le son propios (para lo cual es importante que se mantenga constante la capacidad de pago). Pero el sistema educativo se encuentra también bajo control estatal, ya sea mediante leyes y normas que regulan la organización del sistema, sus componentes y organización (este plano normativo es producido por el sistema de derecho), o mediante decisiones colectivamente vinculantes para los principales temas y aportaciones en materia educativa (lo cual es función del sistema político). El ámbito de intervención del sistema político en la educación determina frecuentemente el nivel de abstracción o concreción con el que se elaborarán los principales lineamientos para la política educativa (se podría sentar el postulado de que a mayor intervención mayor concreción en los preceptos y a menor intervención, mayor abstracción; o sea, se establecen normas generales y universalizables o normas particulares que requieren toda una compleja casuística).

Bajo los supuestos de una organización estatal expansiva, el sistema educativo de un país puede ser controlado totalmente por el sistema político, lo que incluso posibilita la utilización del sistema educativo con fines de propaganda o indoctrinación política; pero bajo los principios de una organización estatal restrictiva,<sup>7</sup> el sistema político asume decisiones colectivamente vinculantes respecto a cuestiones genéricas (normas, principios de organización, currículo, entre otros) y funge como salvaguarda de la recta ordenación del sistema educativo, pudiendo subsidiar, en un mayor nivel de inter-

---

<sup>7</sup> "Una concepción política expansiva podría enlazarse con tradiciones de la vieja Europa, que asignan a la política un papel rector en la sociedad... Una concepción política restrictiva, por el contrario, únicamente vería en la política una función entre otras muchas" (Luhmann, 1981: 156).

vención, a los particulares o intervenir como actor, cuando los restantes agentes educativos se enfrentan a obstáculos: el Estado puede, por ejemplo, otorgar subsidios o diseñar una política fiscal (impositiva) donde se contemplen exenciones o deducciones del gasto educativo en el pago de impuestos.

La complejidad del sistema educativo, y el que constantemente se vea sometido a las demandas de mano de obra calificada o de profesionistas titulados, así como la presión proveniente de la propia dinámica poblacional (sea en el sentido de una demanda de “nuevos espacios educativos” o en el caso contrario, cuando existe capacidad instalada no aprovechada por insuficiente demanda de educación) y de la dinámica interna del sistema económico (crisis, recesión, auge), hacen que la organización del sistema (su administración) se constituya en una tarea que impone retos derivados de múltiples entornos: la economía pone un límite a los recursos en dinero disponible; la política, un límite a las decisiones colectivas que vinculen; el derecho, un límite a lo legalmente agible; la pedagogía, un límite a lo empíricamente verificado y constatado. De esta complejidad deriva que muchas veces la teoría pedagógica tienda a enfocarse en la forma como se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (descuidándose como teoría y deviniendo didáctica), dejando la organización escolar en manos de la teoría administrativa y de la burocracia estatal.

Un problema adicional, inherente al sistema educativo es que, a diferencia de la política y la economía, carece de un medio de comunicación simbólicamente generalizado que haga probable que *alter* (el alumno) acepte la comunicación de *ego* (el docente). Así, el poder puede reforzar el código de la política, y el dinero, el de la economía; pero la educación sólo puede recurrir al parasitario código mejor/peor para adscribir posiciones dentro o fuera del sistema: “desde la apenas perceptible evaluación hasta el suceso dramático y decisivo para el futuro de los exámenes, exige una estructura binaria, a saber, una clara diferencia entre mejor y peor de cara a la promoción de la carrera, convirtiéndose entonces dicha diferenciación en un instrumento codificado de selección” (Luhmann y Schorr, 1993: V). El sistema educativo como sistema social se caracteriza por verse constantemente compelido a la selección (adscribiendo posiciones

fuera y dentro del sistema) a partir de la referencia al código mejor/peor en vistas de una perspectiva o carrera (currículo) de vida.

Otra forma de analizar el ámbito de lo educativo es introduciendo distinciones en tres niveles:<sup>8</sup> la reflexión teórica sobre la educación (ciencia de la pedagogía), la realización de la educación (la cual se da en la interacción en el aula de clase) y los aspectos técnico-operativos de la educación (la organización de la educación y la didáctica). La realización de la educación implica a la organización de la enseñanza y la mediación del docente; la teoría resulta de las elaboraciones de un observador que observa la realización de la educación y las mediaciones docente-alumno, llevando las consideraciones a cierto nivel de abstracción; finalmente, los aspectos técnico-operativos suelen recaer en la administración escolar.

La división entre teoría y *praxis* es útil para no confundir el plano de la descripción y la producción de la verdad en el sistema educativo, con el plano de la interacción en el aula de clases y de la gestión de la organización escolar. La *praxis* educativa, de acuerdo con las consideraciones de la teoría de sistemas, se da en el medio de una sociedad diferenciada por funciones y se caracteriza por flujos de comunicación que se dan en la organización escolar, a través de canales de comunicación formal organizacionales y de canales de comunicación formal didácticos. La teoría de la educación (pedagogía), se adscribe al sistema de la ciencia, desglosado en dos niveles o planos de observación: la observación de primer orden o pedagogía, y la observación de la observación (observación de segundo orden) o filosofía de la educación. Resultan así dos ámbitos de producción de verdad discernibles: la ciencia de la educación (pedagogía) y la filosofía de la educación (metafísica de la educación); esta división representa una primera forma de desglosar y dividir el trabajo intelectual en el plano de la teoría de la educación.

---

<sup>8</sup> Esta clásica distinción introducida por Aristóteles, ha sido retomada por el pedagogo alemán Winfried Böhm para discernir entre los ámbitos de la pedagogía (teoría) y la *praxis* (educación), a su vez, se da un desdoble de la *praxis* en *praxis* propiamente dicha (orientada a aplicar las reglas de la moralidad buenas para dirigir la acción política de los hombres, consistente esta última en el bien común) y *poiesis* (la cual se orienta por resultados, por productos bajo criterios de eficiencia) (Böhm, 1995: 18 y ss.).

La relación entre teoría y *praxis* presenta un elemento analítico de sumo interés: los tiempos de ambas “regiones” no son compatibles: la producción de verdad y la transmisión en el aula de saberes orientados a fomentar la capacidad de aprender obedecen a lógicas diversas. La pedagogía toma a su cargo el estudio del sistema educativo, en su dimensión realizadora (*praxis*), observa esta *praxis* y la describe mediante herramientas teóricas y metodológicas. La referencia de la pedagogía al sistema educativo es inevitable, pero se requiere una especie de reflexión *ex post* de lo ya dado en el aula:<sup>9</sup> “La ciencia se ocupa... de sistemas estructuralmente determinados. Su objeto lo constituyen precisamente tales sistemas. Partiendo de esta distinción es capaz de distinguir objetos de acuerdo con las especificaciones estructurales que determinan un sistema” (Luhmann, 1990: 201). La autonomía de la pedagogía, según Luhmann, se da porque se “mueve” en el medio de la verdad y se orienta por el código verdadero/falso: “Un sistema de la ciencia surge como un sistema autónomo cuando, basándose en la verdad como medio de la comunicación y orientándose de acuerdo con su código verdad/falsedad, se diferencia en este sentido” (*ibid.*: 211). Así, para contribuir a la toma de decisiones, la pedagogía debe desdoblarse en teorías y en métodos: “Las reglas de las decisiones correctas en la comunicación científica son o teóricas o metódicas... Las teorías se pueden cambiar conforme a los resultados metodológicos. Y los métodos se pueden escoger, corregir y desarrollar conforme al resultado de las teorías y según la plausibilidad de los presupuestos que confieran las teorías a los métodos” (*ibid.*: 290).

“Las teorías son programas complejos que consisten en un buen número de afirmaciones bajo la condición... de que se puedan designar con el concepto de redundancia... Para poder expresar la validez del código binario, la distinción entre verdadero/falso, son necesarios programas de otro tipo. Nosotros les llamaremos métodos” (*ibid.*: 297). Así

---

<sup>9</sup> “En los debates sobre los procesos de cambio educativo, las voces más frecuentemente escuchadas son las de los investigadores. Sus análisis se producen, por lo general, *ex-post* los sucesos provocados por las reformas y suelen estar dirigidos a identificar sus limitaciones o a explicar su fracaso. Los protagonistas de las transformaciones, en cambio, suelen hablar *ex-ante* o durante los procesos, para justificar, para convencer o para dar a publicidad lo que están diciendo” (Tedesco, 1997: 577).

concebida, la pedagogía también opera en un plano de clausura (como el resto de los sistemas) que le permite mantener su propia autopoiesis: “la conservación de la recursividad autopoietica de la operación constituye la condición mínima de la diferenciación de la ciencia, con todas las implicaciones que esto tiene” (*ibid.*: 205).

Al desfase temporal entre teoría y *praxis* (debido en buena medida a que la construcción de teorías y métodos obedece a una dinámica diferente de la que se da en el aula) hay que sumar el que la propia pedagogía se encuentra abierta e interactuando con otros saberes:

1. En cierta medida las disciplinas pueden aprender a partir de contactos con otras disciplinas... Se podría hablar aquí de interdisciplinariedad ocasional.
2. Muy fuertemente favorecida entra la interdisciplinariedad cuando se trata de proyectos interdisciplinarios delimitados en el tiempo, y en los que cooperan distintas disciplinas. La idea directriz de este concepto de interdisciplinariedad temporal se sustenta en la experiencia de que los encostramientos deben ser evitados, ya que al mismo tiempo hacen que los desarrollos heterogéneos en las distintas disciplinas se encapsulen por razón de los descubrimientos interdisciplinarios y debido, sobre todo, a la mezcla de lenguaje y los éxitos de cooperación.
3. Un tercer camino es el que puede ser descrito como esfuerzo transdisciplinario. El ejemplo más famoso quizás sea el de la cibernética (*ibid.*: 327-328).

Así, y no sólo debido a la complejidad de su objeto y al déficit tecnológico derivado de la identificación de la teoría (selección a partir del código mejor/peor) con los ideales (inclusión total) del sistema, la pedagogía se ve necesitada, y quizá ahora más que nunca, de aclarar su fórmula de autonomía sistémica. La cooperación a nivel de interdisciplinariedad ocasional, temporal o los esfuerzos transdisciplinarios, ofrecen a la pedagogía el medio para consolidar su autonomía y asumir quizá que la realización de la educación no es posible sin selección.

## **E. Comunicación, decisión y política educativa**

Algunos de los presupuestos teóricos asumidos nos permiten apuntar algunos teoremas respecto a la relación entre comunicación, decisión y política educativa:

1. Teorema A. El elemento central de las políticas educativas es la decisión. Hay que decir qué hacer o qué no hacer, qué gastar y cómo hacerlo, a dónde asignar recursos escasos y cómo, etc. Para la toma de decisiones se supone tradicionalmente una vinculación estrecha con la información. Cabe desglosar esta relación analíticamente, como sigue: la vinculación información-toma de decisiones puede darse de varias maneras. En la interacción entre personas, desde diferentes perspectivas se comparten informaciones diversas (e incluso se dejan de compartir otras informaciones, en ocasiones relevantes), procedentes de fuentes variadas: información basada en comunicaciones personales, en documentos e investigaciones publicadas, basada en datos estadísticos o en estudios de campo, entre otras. El ideal al que apuntan muchas teorías de la toma de decisiones es hacia decisiones informadas.

Ahora bien, como no es posible que ningún sistema actualice toda la información del entorno se da un postulado de decisiones restringidas: ninguna decisión puede sopesar todos los elementos sustantivos que se requieren para ser asumida, toda decisión deja siempre una región no marcada (un *unmarked state*, según George Spencer Brown) y, por ende, un ámbito de incertidumbre que puede darse en varios sentidos: respecto del *input* informativo, se puede tener la sospecha de que información relevante fue dejada de lado por la necesidad de decidir; respecto del proceso, se puede sospechar que no toda la información relevante ha sido debidamente procesada; con relación al *output*, se puede tener la sospecha de que no todo lo que se comunica debe comunicarse (y en su contracara, de que no todo lo que debe comunicarse se comunica). Por ello, el postulado de decisiones restringidas funge como presupuesto para el decidir: como ninguna decisión puede sopesar todos los elementos requeridos, entonces basta con un umbral de información determinado para considerar que se tiene información suficiente (aunque no total) para tomar las decisiones de política educativa; por debajo de este umbral se da un déficit de información y por arriba un superávit, que implica una sobrecarga informativa y un problema de procesamiento. El punto "informativo" donde pueda ubicarse este umbral es varia-



ble de una situación a otra, de un estado del sistema a otro, de un momento a otro y de un sistema educativo a otro.

2. Teorema B. Los diferentes sistemas autopoieticos trabajan a tiempos desiguales, esto es, su funcionamiento obedece a lógicas diversas (las cuales dependen tanto de las operaciones propias, como de su código binario y las posibilidades de recurrir a algún medio de comunicación simbólicamente generalizado). Cabe conceptualizar los tiempos de los sistemas sociales de la siguiente manera:

- a) El sistema educativo obedece a ciclos y niveles escolares. Su temporalidad se ajusta a calendarios didácticos y a todo lo que el calendario implica: preparación previa de sesiones de clase, vacaciones y “puentes”, aplicación de exámenes, cortes intersemestrales y “cortes de caja” finales, horas teóricas y horas prácticas, sesiones en el aula o fuera de ella, visitas guiadas, recreos, sanciones disciplinarias, tiempo requerido para realizar las tareas, etc. Adicionalmente, cabe distinguir en el sistema educativo un desglose analítico triple de la temporalidad: el salón de clases (y sus interacciones) tiene una dinámica diferente de la de la administración escolar y ambos tienen dinámicas que difieren de la del sistema educativo.
- b) Pero no sólo el sistema educativo presenta en su interior diversas lógicas o dinámicas temporales. Su acoplamiento con otros sistemas revela también esta forma diferenciada de “pasar el tiempo”. Independientemente de que entre los sistemas se den prestaciones (por ejemplo, el sistema económico realiza prestaciones en dinero al sistema educativo) y ámbitos traslapados (por ejemplo, tanto la escuela como la familia forman ciertos hábitos de higiene), hay en el entorno del sistema educativo múltiples sistemas sociales cuya dinámica es independiente del sistema educativo.
- c) El sistema económico se supedita en su dinámica a la capacidad de pago y afecta al sistema educativo cuando el dinero no llega a tiempo o cuando llega menor cantidad de la esperada. Se da aquí un desfase entre capacidad de pago y capacidad de aprender, cuyas dimensiones son múltiples. No todo el que

tiene capacidad para aprender puede pagar (para ello se utilizan mecanismos compensatorios como bonos escolares), pero además la falta de dinero puede afectar a las bases materiales de la vida y la misma capacidad de aprendizaje (tal es el caso de la desnutrición, sobre todo de la temprana). El sistema económico obedece a la lógica del mercado, y el mercado, al juego de la oferta y la demanda; el sistema educativo también se ve sujeto a lógicas mercantiles y al juego de oferentes y demandantes, pero sólo en la medida en que se involucra la capacidad de pago de los sujetos capaces de aprender (y aquí hablamos tanto de los docentes como de los alumnos, sobre todo en el caso límite en que la capacidad deficitaria de pago hace renunciar al maestro en aras de otro trabajo mejor y al alumno, en aras de un trabajo que, a diferencia de la escuela, sí dé para vivir) o las tensiones derivadas de posibles desacoplamientos entre oferta y demanda; más allá de esto, el sistema educativo obedece (o por lo menos debería obedecer) a la lógica de los tiempos didácticos.

- d) El sistema del derecho obedece a la producción de legalidad. Sus tiempos responden tanto a la lógica de interacción regulada al interior de los órganos legislativos, como a la lógica jurídica de los procedimientos judiciales y de las resoluciones de las cortes. Los tiempos del sistema del derecho son estrictamente jurídicos y obedecen a la lógica de la producción e impartición del derecho. Así por ejemplo, si para tomar una decisión en términos de descentralización educativa media antes una controversia constitucional entre Federación y estados, la decisión no se podrá tomar sino hasta que la Suprema Corte dé su fallo. Y más extremo todavía, ninguna medida de política educativa puede tomarse en el sistema educativo, si no existen instancias legales que así lo contemplen (por ejemplo, puede ser que la ley faculte al Poder Ejecutivo —al sistema político y a la administración burocrática— para tomar decisiones en materia de política educativa, entonces, los agentes como docentes y padres de familia poco podrán hacer; el caso contrario es posible también: que la ley faculte a los docentes y padres de familia para tomar decisiones en materia de política educativa).

- e) El sistema político obedece sobre todo a tiempos y coyunturas electorales. Es un sistema que se mueve con base en las “preferencias volátiles” de un público elector. Adicionalmente, el sistema político hace suyos riesgos de diversos sistemas con fines diversos, como por ejemplo: para procesarlos como banderas políticas o como ingredientes de discursos impregnados de retórica o como propuestas o promesas de gobierno, etc. La vinculación entre ambos sistemas es mayor o menor de acuerdo con el régimen político y con los supuestos organizativos del sistema educativo. Así por ejemplo, un sistema educativo mayormente politizado no podrá moverse con autonomía y dependerá de los tiempos políticos en su dinámica y desarrollo; un sistema medianamente politizado cuenta con márgenes de autonomía más o menos restringidos, y un sistema educativo despolitizado cuenta con autonomía total para hacer prevalecer sus políticas por encima de los restringidos tiempos electorales.
- f) El sistema administrativo está sujeto a las lógicas de la membresía y de la decisión. Cabe aquí también hablar de sistemas administrativos muy politizados, medianamente politizados y despolitizados. El caso de México es el de un sistema administrativo politizado (lo que en términos concretos significa que el partido en el poder hace suya la administración pública, la privatiza y la convierte en un instrumento político), por lo que la lógica burocrática que puede prevalecer en un sistema administrativo cede, en el caso mexicano, a una lógica política que “burocratiza” a su antojo el aparato administrativo. Aun sin contar con la variable de la interferencia sistémica de la política en la administración debe considerarse que los tiempos administrativos se dosifican jerárquicamente: siguen (por lo menos en el nivel de la comunicación formal) los canales de autoridad lineal de la organización y fluyen de acuerdo con la dinámica de dichos canales. Los tiempos burocráticos, en muchas ocasiones, están también fuertemente condicionados por el papeleo y los trámites, la rutinización de las actividades y el tedio de sujetos no necesariamente adscritos al sistema por su particular vocación de servicio.

- g) El sistema científico está sujeto a los tiempos requeridos para la producción de verdad. Sus tiempos son lentos, se requiere la construcción de hipótesis y diseños experimentales; el control de observaciones, el acopio de datos y la verificación de hipótesis; la construcción de teorías y el diseño metodológico, etc. El sistema político puede presionar para la producción de verdad, pero el riesgo latente es el de hacer de la ciencia un aparato ideológico del Estado; el sistema administrativo puede presionar para la producción de verdad, pero el riesgo inherente es que por la aceleración de los tiempos científicos se den al sistema administrativo supuestos y modelos no debidamente probados; el sistema económico puede presionar para la producción de verdad, pero entonces el logro tecnológico estará sujeto a “fallas mecánicas”... En fin, la pedagogía se somete a sus propios tiempos, que son los requeridos para la construcción teórica, el diseño metodológico, la comprobación científica y la comunicación de verdades provisionales (asumimos aquí la idea de que la ciencia no produce verdades absolutas —so pena de devenir teología— sino verdades parciales, tentativas y acumulativas).
3. Teorema C. Para hacer más probable que, a pesar de las lógicas temporales tan disímbolas entre los sistemas, se pueda llegar al umbral de información suficiente para la toma de decisiones políticas, el recurso a estrategias de comunicación es un “lugar” que cada vez será más privilegiado. Adicionalmente, el sistema educativo se ve ante la dificultad de hacer más factible que sus imperativos sistémicos sean asumidos, temáticamente por lo menos, por la política, la administración, la economía y la ciencia; para ello se recurre a estrategias comunicativas (como la negociación, los pactos, los cabildeos, entre las más socorridas) que pueden combinarse con el uso de los medios de difusión y de los medios de comunicación simbólicamente generalizados. Debido a la complejidad de estos temas, es importante dedicar un apartado especial.

## F. Estrategias comunicativas

Un proceso comunicativo sujeto a tres improbabilidades sólo puede ser exitoso en las sociedades contemporáneas mediante estrategias evolutivas *ad hoc*, a las cuales daremos los nombres de estrategias lingüísticas (semánticas, sintácticas y pragmáticas), estrategias de difusión y estrategias simbólicas.

1) Estrategias lingüísticas. Si la improbabilidad de que cierto contenido cognitivo sea expresado en términos de un mensaje comprensible, implica ya un desfase entre “lo que se piensa” y “lo que se dice”; el recurso a estrategias clarificadoras puede reducir la brecha entre pensamiento y expresión de pensamientos. ¿Cómo hacerlo? Cabe reconocer algunas estrategias lógicas y gramaticales de utilidad para aumentar las probabilidades de comunicar lo pensado, afectando intencionalmente la inteligibilidad de lo comunicado. Entre ellas mencionaremos:

a) Estrategias semánticas. Desde Sócrates se ha consolidado el recurso de definir *ex ante* aquello sobre lo que versará una discusión. El recurso fue enunciado con toda claridad por Aristóteles, en los tópicos.<sup>10</sup> El riesgo de no partir de una base definitoria común puede llevar a que en la discusión se den desacuerdos, porque aquello sobre lo que se discute es visto y concebido de diferente manera por los sujetos dialogantes. El ideal rector de esta estrategia es partir de una definición unívoca y ampliamente compartida y consensada por los dialogantes, para así poder llegar a acuerdos comunes. Así por ejemplo, cuando se discute si es justo asignar más recursos a las escuelas de zonas rurales que a las urbanas, se puede tomar como punto de partida una definición de la justicia e incluso una definición de principios de justicia

---

<sup>10</sup> “En cuanto a las denominaciones múltiples y diversas de las cosas, no es posible limitarse a indicar tan sólo sus diferentes matices, sino que es preciso tratar también de dar su explicación”, libro I, cap. 15.

(si se acepta, como definición común, el segundo principio de Rawls, y si en las zonas urbanas hay mayores posibilidades de desarrollo que en las rurales, entonces la respuesta es que es justo asignar más recursos a las últimas; pero este acuerdo ha sido posible porque antes se ha definido con claridad el tópic o lugar sobre el que se centra la discusión: la justicia distributiva).

Adicionalmente, el recurso a tipologías funge como estrategia ordenada a la inteligibilidad. Así, bajo el caso de la justicia, podemos, una vez definido y acordado el sentido del término, desglosarlo analíticamente, o como dirían los lógicos, analizar su extensión (o sea, el número de casos lógicos al cual se aplica). Para el ejemplo de la justicia, esta estrategia significa identificar diferentes tipos de justicia y definir cada una de ellas; así por ejemplo, se podría desarrollar una clasificación de la justicia en legal, distributiva y conmutativa. La idea de enunciar las clases es que se puede tener una mayor claridad al definir el tema y el problema (en el ejemplo anterior, si definimos que lo que nos interesa es el ordenamiento jurídico más justo, entonces nos estaremos refiriendo a la justicia legal, por lo que los temas de la justicia distributiva y conmutativa serán secundarios).

- b) Estrategias sintácticas. Sabemos que en una serie de números (mas no en una suma o en una multiplicación) se da un orden que establece una secuencia. Así por ejemplo, en la serie 1, 3, 5... n podríamos inferir que el número siguiente de la serie es 7, o en la serie 2, 4, 6... n, que el número siguiente es 8. De forma análoga a las series de números, la estrategia sintáctica apunta a un principio de orden que puede desglosarse en dos dimensiones: el lugar que en una expresión lingüística determinada ocupa un término dado (así por ejemplo, la justicia ocupa un lugar diferente en las frases que siguen: 1. Es justo no ser injusto, y 2. A veces el destino no es justo; cada una de estas expresiones implica un sentido diferente: el término "justo" aparece en lugares diferentes y vinculado con diferentes conceptos); y el orden en que se tratan los temas y las aportaciones vinculadas con dichos temas (éste es propiamente un orden de prioridad en el tratamiento de los

temas o un orden lexicográfico consecutivo<sup>11</sup> que permite jerarquizar problemas).

El lugar que en una expresión ocupa un término dado nos permite establecer diferentes tipos de enunciados en los que el término referido puede “cobrar un diferente valor”. En otras palabras, un término puede definirse en solitario de diversas maneras, pero al ser incluido en un enunciado su posición particular implica un énfasis diferente (así, en los enunciados siguientes, el término justicia cobra un sentido diferente: la justicia es ciega, la justicia es una virtud política, la justicia divina se dará al final de los tiempos, la administración de justicia deja mucho que desear). En términos de comunicación esto permite aclarar bajo qué sentido se entiende un término cuando se le utiliza en un enunciado determinado.

El orden de prioridad (u orden lexicográfico en el tratamiento de los temas) es un principio diferente del de la posición de un término en una oración. Aquí se trata ante todo de la posición de un tópico (la justicia) en una discusión determinada. Cabe preguntar entonces si el tema se introduce al principio de la discusión, como detonador del diálogo; en la parte media de la discusión, como estrategia para la mediación conceptual, o al final, como recurso de cierre. En teoría administrativa, por sólo mencionar un tipo de discurso donde se da un orden en el tratamiento de los temas, se supone que los objetivos y metas se priorizan (o sea, se busca alcanzar primero aquellos que se consideran más importantes), por lo que los temas que se introducen en una discusión sobre cuestiones de programas o planes de estudio, por ejemplo, pueden obedecer a un énfasis de prioridad: así, cuando se asigna una prioridad “A” (máxima) al problema de la desigualdad social se está dando un orden prioritario al tema de la justicia distributiva.

<sup>11</sup> Se trata de un orden que exige satisfacer antes el primer término de la serie para poder pasar al segundo, “el segundo antes de que consideremos el tercero y así sucesivamente” (Rawls, 1971: 52, especialmente nota 23).

c) Estrategias pragmáticas. Este tipo de recursos se define por el uso que se hace de un conjunto de enunciados para articular un discurso determinado. Debido a la complejidad de las vinculaciones entre los sistemas sociales, las funciones que adopta la comunicación que se da al interior de cada uno, así como las funciones que vinculan comunicativamente un sistema con otro, son diversas. Estas funciones se cruzan con el tipo de comunicación propio de cada sistema, así por ejemplo: en la ciencia se comunica sobre la verdad o la no verdad, en el derecho sobre lo legal o lo no legal, en la educación sobre mejor o peor en relación con una carrera de vida, en la economía sobre pagar o no pagar, etc. La combinación de estas prioridades de comunicación con las diversas funciones comunicativas da una gama amplia de posibilidades comunicativas. El siguiente cuadro resume las funciones principales que se pueden dar en el nivel de la comunicación de las políticas educativas:

<i>Función</i>	<i>Orientación</i>	<i>Código</i>	<i>Uso</i>
Retórica	Pretensión de convencimiento	eficiente/ineficiente	Influir en otros de forma escénica
Dialógica	Probar el mejor argumento/programa	probable/improbable	Influir en otros de forma programática
Mostrativa	Revelar evidencias	mostrar/encubrir	Influir en decisiones (principalmente judiciales)
Doxológica	Expresar opiniones		Influir en la opinión pública
Directiva	Transmitir órdenes	superiores/inferiores	Influir en el actuar
Veritativa	Producir ciencia	verdadero/no verdadero	Probar científicamente
Legal	Producir derecho	legal/no legal	Validar la ley <sup>12</sup>

<sup>12</sup> "A través de la simbología de la validez el sistema se centra sobre sí mismo. Esto sólo puede ocurrir dentro de él mismo a través de un símbolo que conserve el mismo sentido en todas las transformaciones del sistema. Y ello sólo puede ocurrir gracias a una abstracción extrema, es decir, únicamente si el sistema orienta su argumentación por la diferencia entre validez/invalidéz" (Luhmann, 1998b: 169).



Debido a que el desarrollo de este apartado trasciende los límites de este ensayo, procederemos a clarificar cada una de las funciones y pondremos ejemplos de cómo éstas pueden combinarse con las diferentes lógicas sistémicas.

*Función retórica.* Esta forma de comunicación se privilegia cuando se busca convencer a otros, partiendo de una relación típicamente asimétrica (por ejemplo, la que se da entre políticos y público o entre administradores y políticos), de que el discurrir o la propuesta programática propia es más eficiente que otras ofertas disponibles en el mercado del conocimiento. Para lograr este cometido se suele recurrir a un planteamiento escénico: con telón de fondo, maquillaje, recursos retóricos y oratorios, símbolos como el amor o el dinero, etc. Es una función típica de la propaganda política, pero también un recurso socorrido cuando se busca mayor presupuesto para un área y no existen argumentos suficientes como para probar que se tiene un argumento contundente que arrebate por su evidencia y motive decisiones consecuentes. Esta función es un recurso típico cuando, en el medio de las campañas electorales, los candidatos de diferentes partidos buscan convencer a los electores de que su propuesta educativa es más eficiente que la de los oponentes (el uso de la retórica se justifica porque no existen argumentos probatorios suficientes para concluir que la propuesta será probablemente la mejor en su ejecución, porque esto no se sabrá con certeza hasta que se ejecute).

*Función dialógica.* La diferencia con la función retórica es que esta forma de comunicación se da en el discurrir *inter-pares*, o sea, entre personas que sostienen roles análogos o similares posiciones de poder. En este caso, la retórica se muestra disfuncional porque lo que se trata de probar aquí es que la forma como yo argumento es mejor a la del oponente, motivando así que se dé la aceptación de mi propuesta, sobre la base de que ésta traduce de mejor forma determinados valores sociales. Éste es un mecanismo de discusión típico en las sesiones de los cuerpos legislativos (donde los diputados disputan en la arena pública desde posiciones protegidas por el fuero político) y en los gabinetes de gobierno no autoritariamente administrados (donde se supone que los expertos pueden argumentar sus propuestas sin la interferencia de un observador externo que “dé línea” respecto a cuál es la propuesta que, independientemente de su poder coactivo como mejor argumento, deberá ser la aprobada).

*Función mostrativa.* Si hay una forma comunicativa que sea privilegiada en todos los procesos en los que se exijan pruebas o evidencias, ésta es la función mostrativa. Cada vez que haya que fundamentar los argumentos en pruebas objetivamente constatables, experiencialmente verificables y plenamente documentadas, se puede hablar de que se está recurriendo a la necesidad de mostrar una evidencia determinada. Este tipo de función debe permitir articular el argumento con la evidencia casi sin mediación; esto es, para vincular argumento y evidencia no es necesario recurrir a diseños experimentales complejos, sino ante todo a datos sensiblemente verificables (así sucede por ejemplo, cuando en una demanda de juicio constitucional un municipio supone que sus derechos han sido atropellados por la federación; en este caso, las personas competentes deberán aportar evidencia documental de que esto ha sido así, ya sea recurriendo a estados financieros, o a libros de actas, por ejemplo).

*Función doxológica.* Ésta es la función típica de lo que se ha denominado, ya desde hace tiempo, la esfera público-política. Como la función doxológica carece de un código propio, se supone que al espacio de la opinión pública pueden enviarse temas de muy diversa índole y pueden ser tratados los más diversos asuntos, haciendo uso de los recursos propios de otras funciones. El espacio público-político presenta un interés muy particular: es un espacio necesariamente mediado, lo que significa que entre el emisor (*alter* o fuente de la noticia) y el receptor (*ego* o destinatario de la noticia) hay una importante cantidad de intermediarios de la noticia y todo un aparato típicamente escénico (retórico). Como resultado de esta complejidad mediática se da un postulado que puede llamarse del teléfono descompuesto: si la comunicación de origen está distorsionada, el medio sólo magnificará la distorsión; esto es, los medios funcionan como cajas de resonancia que en muchas ocasiones distorsionan la noticia o incluso la magnifican. Lo delicado de este espacio público-político es que muchas mentiras pueden disfrazarse de verdades (gracias a la función retórica pervertida o función sofística); muchas evidencias se pueden ocultar o tergiversar (función mostrativa negativizada); muchas verdades se pueden manipular (función científica alterada intencionalmente); muchos debates se pueden sesgar (función dialógica perturbada intencionalmente) y muchas órdenes se pueden malinterpretar (función directiva equívoca).

*Función directiva.* Esta función se da donde hay jerarquías organizadas; presupone, de entrada, el código superiores/inferiores. La función directiva tiene un cometido claro: comunicar órdenes de manera vertical descendente (es claro que no es posible asegurar junto con la orden comunicada que esto se vaya a cumplir; para ello se dan mecanismos de control o de sanción organizacionales), aunque también se abre a la recepción de informes (de los supervisores, por ejemplo) y mecanismos de control (de asistencia, productividad, calidad, contable, de inventarios, etc.) como comunicaciones verticales ascendentes. Otra posibilidad es que la función directiva se dé para coordinar, en cuyo caso las comunicaciones fluirán horizontalmente. Lo propio de la función directiva es que se da dentro de las organizaciones y se sujeta a condiciones de membresía y a reglas formales que establecen canales formales de comunicación y líneas formales de autoridad/responsabilidad.

*Función veritativa.* Es la función propia de la investigación científica. Su rígido código exige el establecimiento de programas que permitan adscribir valores de verdad y de no verdad para producir nuevos conocimientos; por ello, la ciencia, a diferencia de la administración o de la opinión pública, debe desarrollar teorías y métodos rigurosos. Si bien durante mucho tiempo la ciencia fue un “ídolo de oro con pies de barro” para Occidente, el principio de incertidumbre de Heisenberg, el teorema de Gödel y las teorías de Lonergan, Popper, Schaff, Kuhn y Feyerabend, han puesto en entredicho el carácter canónico absoluto de la verdad científica; el consenso actual parece ser que la ciencia no produce certezas ni verdades absolutas, sino ante todo enunciados provisionales sujetos constantemente a falsación, verificación o en espera de una mejor formulación. La consecuencia no tan clara es que los científicos tienen ahora que negociar en calidad de iguales con representantes de otros sistemas (el caso paradigmático es de la relación entre pedagogos y administradores), haciendo uso de la función dialéctica para convencer a sus oponentes que sus argumentos, planteados desde la teoría y con método, están mejor formulados.

*Función legal.* Cualquier mecanismo o instancia donde se produzca derecho hace uso de esta función para validar la legalidad del ordenamiento. Ya se trate de constituciones, leyes, reglamentos o acuerdos, el supuesto de fondo es que la materia de la ley debe ajustarse a un procedimiento racional donde se legitime (o valide) el conte-

nido de la norma. Los congresos, así como las Cortes Supremas en su función jurisprudencial producirán derecho, y para ello pueden recurrir a dos funciones importantes: la mostrativa, para reunir y presentar evidencias que sustenten los juicios, y la veritativa, para constatar la verdad de los hechos. Se da así un procedimiento legal complejo donde lo que está en juicio no sólo es una determinada evidencia (sobre todo relevante para procesos civiles y penales) o la producción de verdad (sobre todo para el momento de emitir un veredicto o dictar sentencia), sino también la justicia o injusticia de las resoluciones.

Es claro que si la función veritativa es propia del sistema de la ciencia, la función legal es propia del sistema del derecho (lo que no excluye, desde luego, que los científicos puedan recurrir al derecho en cuestiones controvertidas, sobre todo a la luz de experimentos con seres humanos o con temas como la clonación o la manipulación genética; también, los juristas pueden recurrir a la ciencia para, mediante peritos calificados, dictaminar en favor o en contra en cuestiones controvertidas, como perfiles psicopatológicos). Esta adscripción de funciones a un sistema sólo puede ampliarse a un caso más: la organización recurre a la función directiva. Para los restantes sistemas sociales existen diversas opciones "a la mano". Por ejemplo, en el sistema educativo pueden usarse estas funciones de acuerdo con énfasis temáticos, argumentativos o temporales diversos: si un candidato a gobernante quiere "vender su propuesta" a un público determinado, hará uso de la función retórica; si un ministro de educación quiere convencer a otros ministros que su propuesta educativa debe apoyarse ante el Poder Ejecutivo, hará uso de la función dialógica; si un director de escuela quiere que los subdirectores implanten controles escolares nuevos, hará uso de la función directiva; si un líder de opinión quiere convencer a un público de que el tema de la equidad en educación es prioritario, entonces hará uso de la función doxológica; si un pedagogo quiere convencer a los directores de que hay un mejor método probado para enseñar a leer a ciegos, hará uso de la función veritativa; si un juez quiere dictar sentencia sobre un conflicto legal entre directores de escuela y padres de familia, recurrirá a la función mostrativa; si un congreso local quiere producir una ley estatal de educación, hará uso de la función legal.

2) Estrategias de difusión. Los medios de difusión representan conquistas evolutivas extraordinarias: los medios que se van introduciendo como resultado de la evolución de la sociedad transforman radicalmente la dinámica social y los tiempos sociales. Así, el desarrollo de la imprenta tuvo efectos irreversibles en la dinámica social, y de la misma manera la revolución de los microprocesadores y las telecomunicaciones ha alterado irremediamente la dinámica social y la propia temporalización de lo social: “Aun sin considerar los medios electrónicos de última generación, ya la escena es una verdadera Torre de Babel. La televisión presenta 3 600 imágenes por minuto, por canal. Cada emisora de radio, en promedio, transmite alrededor de 100 palabras por minuto. Un diario puede contener unas 100 mil palabras y varios cientos de imágenes. Las revistas y los libros agregan un flujo de escala similar. Además, cada persona está expuesta a unos 1 600 avisos publicitarios por día y recibe varios miles de palabras adicionales a través de las comunicaciones telefónicas y de fax. A todo esto se agrega ahora el acceso a la *world wide web* y la convergencia de diversas formas de transmisión electrónica bajo una común modalidad digital” (Brunner, 2000: 19) ¿Dejaremos acaso de ser analógicos para llegar a ser digitales?

Es importante detenernos en los hitos vinculados con los medios de difusión para percibir con claridad de qué forma han revolucionado la dinámica social como consecuencia de la introducción y el uso de otros nuevos medios. En un primer momento de la evolución, con el desarrollo de la imprenta de tipos móviles, se dio un paso decisivo de una cultura predominantemente oral a otra escrita,<sup>13</sup> tuvo consecuencias irreversibles en el sistema social: uniformidad y conformación de lenguas nacionales, fijación de textos para la transmi-

---

<sup>13</sup> “Hasta la imprenta se partía de un primado de la comunicación oral, y a la escritura se le veía esencialmente como medio para anotar y para afirmar contenidos que aún debían comunicarse o, al menos, no se había concebido una distinción clara entre medio de anotación y medio de comunicación. *Communicatio* significaba producir comunidad, dar a conocer, y así, después de la invención de la imprenta, se podía tener la idea de que la máquina misma comunica. Por último la imprenta hace imposible comprender la escritura como simple anotación” (Luhmann y de Georgi, 1993: 121).

sión de los saberes;<sup>14</sup> conciencia de la complejidad inherente a la producción intelectual de la humanidad, con la consiguiente necesidad de sistematizar y de asumir la tradición para superarla;<sup>15</sup> y alteración de la dinámica temporal de los procesos comunicativos:

También bajo otros aspectos la imprenta tiene relación con la orientación de la comunicación en la dimensión temporal. Por ejemplo, se vuelve sensato el dirigir la comunicación a muchos destinatarios que viven contemporáneamente. Las introducciones de los libros entregados a la imprenta dan una imagen clara de que esta posibilidad se percibe como nueva (*ibid.*: 121).

A pesar de estos avances y cambios estructurales notables, no debería dejarse de lado el hecho de que es posible que las nuevas adquisiciones evolutivas causen problemas inéditos y pongan en evidencia efectos parasitarios o distorsiones patentes: "lentamente se manifiestan desarrollos ulteriores. Se detectan los efectos negativos de la lectura de libros, por ejemplo, los que se producen si las mujeres leen novelas de amor o si los hombres leen novelas de caballería (Don Quijote). Se comienza a notar la orientación de la producción observando al lector. Sólo hacia la [*sic*] mediados del siglo XIX se llega a una imprenta cotidiana de masas a bajo precio que produce un abatimiento planificado del umbral de la comprensión" (*ibid.*: 122). El desarrollo y la masificación del instrumento lla-

---

<sup>14</sup> "La impresión del libro y las clases en la escuela con base en los textos impresos exigen que la lengua se uniforme. A partir del siglo XVI se afirman las lenguas nacionales estandarizadas, que pronto se vuelven un instrumento político de nacionalización y sustituyen cada vez más al latín como lengua de la tradición del saber. Además, con la imprenta, se vuelve útil fijar textos que transmitan el saber que antes se transmitía oralmente" (*ibid.*: 119-120).

<sup>15</sup> "Por primera vez se hace visible la complejidad del material existente como, por ejemplo, en la jurisprudencia. Se puede examinar, erigir, confrontar, mejorar. Algunas costumbres jurídicas regionales se ponen por escrito para la imprenta y así, gradualmente, son sustraídas de la jurisdicción local (el propietario fundante). Ahora se puede disponer de manera centralizada. Aun para el resto se ve únicamente, sólo ahora, qué tan confuso, contradictorio y casi imposible de aprender, por lo cual nace una necesidad urgente de disponer de cuadros generales de simplificaciones, de métodos nuevos de sistematización; se detecta una necesidad de descartar todo lo que ha sido superado y lo inútil" (*ibid.*: 120).

mado imprenta, implicó también la diversificación de las opciones y formatos de impresión. A la forma tradicional del libro, desarrollada al estilo de los *kódex* romanos, se sumaron revistas científicas y diarios; hojas sueltas, dípticos, trípticos y polípticos, como medios privilegiados de propaganda, etcétera.

Una revolución muy significativa en los medios se ha dado de manera importante desde el siglo XX, e implica un nuevo aumento de las posibilidades de comunicación y la diversificación de los mismos: “en nuestro siglo se llega a una renovada explosión de las posibilidades de comunicación, inducida también técnicamente, pero luego determinada por el uso, como autodinámica: todo esto, bajo diversos aspectos, se produce casi simultáneamente” (*idem*).

Las consecuencias derivadas de la introducción de nuevos medios no nos resultan ya tan visibles; en muchas ocasiones somos espectadores y no tanto actores críticos. Se percibe el cambio, pero no se tematiza frecuentemente el hecho de que los nuevos medios relativizan las limitaciones espacio-temporales, reducen las distancias y posibilitan comunicaciones asincrónicas;<sup>16</sup> por otro lado, comienzan a darse con mayor frecuencia comunicaciones unilateralmente mediadas por aparatos en los que se selecciona para la comunicación y no ya en la comunicación,<sup>17</sup> etc. El advenimiento de la era de los microprocesadores produce una ruptura muy significativa todavía: rompe la unidad entre el acto de comunicar y aprender, por lo que no en balde han sido ya señaladas (y científicamente demostradas) algunas de sus limitaciones para el aprendizaje:

---

<sup>16</sup> “... la telecomunicación —desde el teléfono hasta el fax— hace tender a cero las delimitaciones espaciales (por tanto temporales) de la comunicación” (*ibid.*: 122).

<sup>17</sup> “En muchos casos, con excepción del teléfono, la técnica impone una unilateralidad en la comunicación. En parte ésta es una necesidad inevitable del aprovechamiento de aparatos en el proceso de comunicación, pero en parte también una necesidad de la comunicación de masas, a la que la imprenta ya había debido resignarse. Este hecho transforma el evento de la selección; para ser exactos, lo transforma de ambos lados del aparato. No se selecciona ya en la comunicación, sino que se selecciona para la comunicación. El que transmite elige los temas y las formas, los pone en escena y, en particular, elige los tiempos de la transmisión y la duración de la transmisión en relación con lo que le parece apropiado. El que recibe selecciona por su cuenta con relación a lo que quiere ver y oír. La comunicación, entonces, se realiza como un hiperciclo de recíproca selección pero, en la medida en que se realice, no puede corregirse a sí mismo” (*ibid.*: 123-124).

[...] el descubrimiento que actualmente es el último va todavía más allá. Se trata de la comunicación mediada por la computadora. Permite separar la captura de datos en la computadora de la exigencia de informaciones, de tal manera que ya no existe ninguna identidad entre los dos procesos. En conexión con la comunicación esto significa que se abandona la unidad constituida por el acto de comunicar y la comprensión. Quien captura algo no sabe (y si lo supiera no tendría necesidad de la computadora) cuál será el resultado... Mucho menos quien recibe debe saber que debía comunicársele algo ni qué. Así, el desacoplamiento del sustrato medial de la comunicación es llevado al extremo. En nuestra complejidad esto debe significar que está por nacer un nuevo medio cuyas formas dependen ahora de los programas de la computadora” (*ibid.*: 124).

Para terminar con este recorrido por la evolución de los medios, concluyamos diciendo con Luhmann que:

Los nuevos medios de este siglo han ampliado, una vez más, en modo considerable las posibilidades universales de comunicación. Vuelven más aguda, de esta manera, la discrepancia ente comunicación posible y comunicación que actualmente tiene lugar. Con esto se vuelve más agudo el problema de la selección ante el que la sociedad reacciona, por una parte, mediante la organización y, por otra, mediante la privatización de la selección. Disuelven la prudente unidad de la comunicación en un modo que aún hace pocos decenios no se consideraba posible... Parece que así la sociedad moderna haya alcanzado un límite en el cual ya no hay nada incomunicable, con la única antigua excepción: la comunicación de la sinceridad (*ibid.*: 125).

La revolución tecnológica afecta muy en particular a la estructura del sistema educativo. No se trata de que los cambios toquen la superficie del sistema, llegan a la matriz del mismo forzando a un rediseño<sup>18</sup> de la misma: “el cambio tecnológico en curso afecta la propia estructura del proceso educacional, sin detenerse a las puertas de la escuela. Tiene que ver con las tecnologías de la palabra, con la transmisión del conocimiento y la información, y con la orga-

---

<sup>18</sup> “... los métodos de enseñanza y aprendizaje y los soportes técnicos de la educación deberán reinventarse” (Brunner, 2000: 19).



nización del espacio y el tiempo formativos” (*ibid.*: 19). La forma tradicional de organización escolar, fuertemente jerarquizada, contradice la dinámica heterárquica de las nuevas sociedades funcionalmente diferenciadas:

Si en la evolución de los medios de difusión hay una tendencia continua, que comienza con el descubrimiento de la escritura y encuentra su conclusión en los modernos medios electrónicos, entonces podemos concluir que se trata de la tendencia a pasar de un orden jerárquico a un orden heterárquico. Mientras que en la construcción de la diferenciación social, en la fundación de los imperios, en el predominio de las ciudades, la estratificación se apoya en un orden jerárquico, los medios de difusión trabajan paralelamente con la deslegitimación de ese orden, o más precisamente: trabajan para un proyecto alternativo. En las jerarquías es suficiente observar el vértice o bien influenciarlo porque, con mayor o menor certeza, se puede partir del presupuesto de que el vértice acabará por imponerse. Al contrario, las heterarquías se apoyan en el cruzamiento de los contactos inmediatos, que discriminan (son observables) a veces (Luhmann y de Georgi, 1993: 125-126).

En términos organizacionales, se puede decir que las escuelas y las burocracias se ven compelidas a abandonar la estructura líneo-funcional jerárquica y centralizada para configurarse de acuerdo con el modelo de una red neuronal, siendo el sistema político de las llamadas sociedades posindustriales o del capitalismo tardío, el más proclive a adoptar esta forma: “El sistema político de la sociedad actual se asemeja más a una masa nerviosa que a una jerarquía ejecutiva” (Luhmann, 1991: 211). La configuración heterárquica también tiene efectos visibles en el sistema científico y, por ende, en la relación entre pedagogía (teoría) y docencia (*praxis*):

Una serie de importantes dispositivos del sistema de la ciencia se ajusta para hacer más probable la construcción de la complejidad, acelerándola. Partes de este proceso son la institucionalización de la libertad individual de elección de temas y de expresión de opiniones, la ausencia de centralizaciones de decisión, esto es, la forma heterárquica (y no jerárquica) de la conexión de decisión recursiva, una gran tolerancia institucionalizada en cuanto a la divergencia de opiniones y los conflictos relativos a éstas (Luhmann, 1990: 263-264).

En el nivel del aula, y ya en el plano didáctico, la hiperinflación de los nuevos medios ha llevado a una percepción acrítica de que la tecnología abrirá todas las llaves y resolverá todos los problemas humanos. Puede darse la tendencia a focalizar todo el aprendizaje en las nuevas tecnologías, dejando de lado conquistas tecnológicas tan simples como la tiza y el pizarrón. El principio de la diversificación de los medios didácticos en el nivel del aula parece incuestionable: si alguien oye algo, quizá lo aprenda; pero si esta misma persona lo oye y lo ve, quizá lo aprenda mejor; y si esta misma persona lo oye, lo ve y lo escribe, aumentan quizá sus posibilidades más extremas; y si, esta persona, lo oye, lo ve, lo escribe y lo repite, quizá aprenda mejor. Pero este principio de la diversificación de los medios tiene un límite: el bombardeo mediático excesivo puede hacer tender a cero el aprendizaje; es como si se diera una ley de rendimientos decrecientes en función de la intensidad del bombardeo sensible y de la cantidad de los medios utilizados. Por ello, la combinación adecuada de medios realizada tras estudios detenidos sobre la forma como aprenden las personas, puede lograr que se alcance el punto máximo de rendimiento, sin que éste decrezca (claro está, el rendimiento no sólo estará determinado por la cantidad y combinación de medios, sino por factores tan diversos como los antecedentes y el contexto de los alumnos y docentes, la constitución corporal y psíquica, el nivel de atención o de dispersión de la atención, etcétera).

La proliferación de medios de difusión y del aumento de las posibilidades comunicativas es sólo una parte de la moneda de la comunicación globalizada: la otra parte es la proliferación excesiva de documentos e informaciones,<sup>19</sup> lo que plantea problemas de selectividad y la cuestión de la legitimidad de las fuentes. Ahora, más que nunca, la autoridad de los documentos y el origen de las informaciones son problemas apremiantes e ineludibles ante la proliferación de la ignorancia aneja a la proliferación de los medios. Existe una especie de doble opción medial que es asumida conscientemente:

---

<sup>19</sup> "... si ayer el problema era la escasez de información, o la lentitud de su transmisión, el peligro ahora es la 'saturación informativa'" (Brunner, 2000: 18).

o los actores de los medios se mueven en la retórica, la falsedad y la apariencia (disfrazando sus no conocimientos de certezas incuestionables) o buscan la transparencia, la veracidad y el diálogo.

Para hacer frente a la proliferación excesiva de desinformación y de documentos apócrifos, la estrategia visible (además de las restricciones legales impuestas por leyes de autoridad y patentes y por las de *copyright*) es el recurso a Sistemas de Gestión Documental (bibliotecas, archivos, centros de documentación y centros de documentación e información) con capacidades para evaluar documentos, documentar informaciones y constituir acervos documentales sistematizados y a disposición de usuarios determinados. Aquí se da un problema ineludible: ¿cómo constituir un sistema con operaciones recursivas que seleccione documentos e informaciones relevantes, pertinentes y oportunas, que represente los aspectos formales más relevantes de los documentos y que los ponga a disposición de usuarios a través de redes de comunicación e información?

3) Estrategias simbólicas. Una comunicación que ha superado las improbabilidades que aquejan a la información y las que afectan a la vinculación de un emisor con un destinatario, se encuentra todavía ante un reto: que el mensaje que llega a un destinatario (por el medio que sea) sea aceptado por éste. El reto es pasar del rechazo a la aceptación, para lo cual se tecnifica el código con el recurso a medios de comunicación simbólicamente generalizados. El recurso a estos medios es una estrategia evolutiva que hace probable que *alter* (el receptor) acepte el mensaje de *ego* (el emisor). Luhmann menciona explícitamente los siguientes medios: poder, verdad científica, dinero, amor, valores y arte. Para el tema de la comunicación de las políticas educativas resultan particularmente interesantes el poder, la verdad y el dinero.

Poder, verdad y dinero pueden adscribirse, y no necesariamente de forma arbitraria, a sistemas funcionales que hacen uso privilegiado de ellos: el poder a la política, el dinero a la economía y la verdad a la ciencia, como la educación carece de un medio propio (e incluso habría que reflexionar si es posible construir algún medio o basta con enunciar la intención de educar) parecería que se da una relación asimétrica entre sistema educativo y otros sistemas sociales; sin embargo, como la educación no dispone de un medio privilegiado,

quizá puede hacer uso de cualquier medio (por ejemplo, los valores). En el marco de la teoría, las funciones de los sistemas y el recurso a los medios simbólicamente generalizados, permite “jugar” con diferentes opciones mediante las que se puede evitar el rechazo de las comunicaciones. Pero el poder unificador simbólico del amor, el poder y el dinero llevan anejo un poder diabólico dispersor (el odio, la impotencia y la pobreza) pero que también funge como principio de diferenciación.<sup>20</sup>

El “juego” de la formulación de políticas educativas se da propiamente en la sociedad e involucra, de manera principal, el sistema político (el que puede producir decisiones macro), al sistema económico (del cual se obtiene la capacidad de pago para solventar al sistema educativo), al sistema de la ciencia (el cual presta teorías para legitimar o para operativizar técnicamente programas educativos), al sistema administrativo (el cual operará programáticamente las políticas) y el derecho (el que “propone” el marco normativo dentro del cual tiene que darse la educación). Pero es posible que los sistemas recurran a otros medios (además de sus medios propios) para romper la circularidad de la autorreferencia y desparadojizarse o destautologizarse. Así, el sistema político puede hacer uso de la verdad científica para fundamentar teórica o metodológicamente una propuesta determinada; la economía puede hacer uso de la verdad tanto para aumentar la capacidad de pago, como para abatir costos y elevar la producción mediante fórmulas científicamente probadas; el derecho puede recurrir a la verdad de la evidencia para que se emitan sentencias o resoluciones jurídicas o incluso para producir nuevo derecho; la ciencia puede hacer uso de la política para la obtención de mayores recursos para investigación y desarrollo, etc. Las posibilidades combinatorias son múltiples, pero entonces cabría preguntar: ¿no se distorsiona la comunicación cuando la política hace uso de la verdad o la economía del poder?

Se da un caso particularmente recurrente de abuso en el recurso a medios propios de otros sistemas: la economización de la política

---

<sup>20</sup> “La unidad insuperable que se sustrae a toda observación, ha sido denominada Dios y se ha concluido que aquel ángel que intentó observarlo, sólo podía tomar la posición del mal. El intento requería una diferencia no admitida, se convirtió en diábolon y, el que lo intentó, en diablo” (Luhmann, 1990: 192).

(o su contracara, la politización de la economía). En este caso cabe hablar de distorsión cuando prevalece una política patrimonialista. La distorsión puede ser de considerables consecuencias, sobre todo si tomamos en cuenta que, hasta el momento actual, parece haber un consenso implícito de que, por lo menos en materia de grandes decisiones educativas, la política debe definir imperativos para el sistema educativo (un caso diferente sería el de un sistema educativo que sólo recurre a la política para el logro de decisiones macro, colectivamente vinculantes). La economización de la política y la colonización de la educación por parte de los intereses políticos y económicos ha sido una constante estructural de América Latina: muchas de las decisiones macro fundamentales y fundamentantes en materia de política educativa se dan a la luz de intereses monetarios politizados, que imponen sus imperativos de reproducción sin fin del dinero al sistema educativo; éste es el caso de un sistema educativo fuertemente economizado y politizado, orientado por fines e intereses que en muchas ocasiones son ajenos al mismo?

En este contexto se puede introducir la cuestión de si la función del sistema educativo es la reproducción de la fuerza de trabajo y, por ende, del mundo material de vida o si también es relevante para la reproducción del mundo simbólico de la vida (socialización). Podrían incluso identificarse distintos momentos históricos en que se han dado énfasis particulares en socializar o en reproducir la fuerza laboral, lo que lleva anejo a la pregunta: ¿no es que el énfasis excesivo o único en la empleabilidad puede significar un problema de grandes proporciones respecto a la socialización de los individuos? O dicho de otra manera: si lo que se privilegia es ante todo la formación de trabajadores ¿qué pasa entonces con la formación de los ciudadanos y qué pasará a futuro en sociedades “llenas de empleados” pero “vacías de ciudadanía”?

## **II. SEGUNDA PARTE: CONSENSO Y PROCEDIMIENTO**

### **A. Los actores en el entorno**

Tradicionalmente, la adscripción de actores a los sistemas sociales se realiza en función de roles establemente desempeñados. Así, para el sistema político se supone que los miembros deben asumir el rol

de generar decisiones colectivamente vinculantes; resultado, se adscriben nombres (personas) a los sistemas y se les hace ser parte de ellos. La teoría de sistemas autopoiéticos de Luhmann exige desprenderse de esta imagen y desligar a las personas de los roles que momentáneamente desempeñan en los sistemas sociales; la intuición es clara: ninguna persona puede adscribirse de manera definitiva a un sistema social; las personas fluyen libremente entre los diversos sistemas sociales. La permanencia indefinida de una persona asumiendo un rol en un sistema social se encuentra refutada por la realidad compleja de las sociedades diferenciadas:

Las personas son literalmente arrojadas al entorno de los sistemas de funciones (esto implica que el sistema social no se compone de personas, sino de comunicaciones; pero también puede interpretarse en el sentido de que el cargo, en tanto que unidad impersonal de funciones al interior de las organizaciones, hace que cualquier persona pueda ser reemplazable por otra que "cubra la función" (Brown, 2000: 65).

El concepto de rol tiene un potencial explicativo que es puesto en entredicho por la realidad de personas que pueden asumir diversos roles, y por el hecho de que, donde hay sistemas funcionales tecnificados, existe alternancia en los roles en periodos relativamente cortos: tal es el caso de un sistema político tecnificado en el que la alternancia en el poder afecta de forma particular la cúspide del sistema político, en el sentido de que quienes antes eran gobierno ahora pueden ser oposición (y viceversa).<sup>21</sup> El corolario de esta crítica es que el concepto de rol tiene un potencial predictivo limitado: "los análisis de roles no bastan, como es notorio, para explicar causalmente o predecir el decurso de las acciones sociales" (Habermas, 1982: 199). Se suele pasar por alto, además, que el rol "debe distinguirse de sus aspectos normativos y de la forma como es ejecutada por un individuo particular" (Goffman, 'Encounters', citado en Habermas, 1982: 200).

---

<sup>21</sup> En el caso de México, esta tecnificación ha sido posible muy recientemente (de 1989 a la fecha), con el paso de un régimen de partido hegemónico a un régimen de partido dominante.

Así, la presentación del proceso de elaboración y negociación de políticas públicas, como derivado de tensiones producidas por actores sujetos a diversas lógicas adscritas a roles estáticos, debe matizarse: en ocasiones, por ejemplo, el burócrata actuará como padre de familia (cliente), como tomador de decisiones (administrador) y como promotor de su programa de gobierno (político). Por ello, a la lógica de los roles, que adscribe posiciones más o menos rígidas de las personas a los sistemas sociales, cabe oponer una lógica comunicativa que se da entre los diversos sistemas funcionales. Los actores que están fuera del sistema educativo pueden ser personas que asuman explícitamente un rol “dentro” de otro sistema (como el económico), pero pueden ser también personas que ejecuten discrecionalmente su rol. La diferencia entre un rol asumido explícita y auténticamente, y uno asumido subrepticia e inauténticamente, puede traducirse, en lenguaje habermasiano, mediante la diferencia entre acción estratégica y acción comunicativa.<sup>22</sup>

Bajo los supuestos de la acción estratégica, lo que se busca es influir exitosamente en otros actores mediante la acción racional con arreglo a fines. Así, por ejemplo, en el nivel de la función retóri-

---

<sup>22</sup> “En cuanto surge el disenso y se pone en cuestión la distribución normativa de oportunidades de satisfacción, la orientación por valores reconocidos en común queda sustituida por una orientación conforme a intereses. El patrón de acción comunicativa queda entonces desplazado por un tipo de comportamiento, el modelo del cual es la competencia en torno a recursos escasos; queda desplazado por la acción estratégica. Esta acción monológica no se orienta, como la acción comunicativa, por expectativas recíprocas de comportamiento, sino por el deseo de ejercer, con vistas a conseguir los propios fines, una influencia sobre el otro, de la que en principio cada agente se encarga en solitario. Las máximas de comportamiento vienen determinadas por el interés de maximizar ganancias o minimizar pérdidas en el marco de una competencia... Mi oponente ya no es un *alter-ego* cuyas expectativas puedo cumplir (o quebrantar) conforme a reglas intersubjetivamente reconocidas, antes un objeto a cuyo comportamiento reacciono conforme a reglas de elección racional. Esta elección depende de sistemas de preferencias a los que, como podemos decir ahora, subyacen intereses. Llamo ‘intereses’ a las necesidades que en la situación de disenso quedan subjetivizadas y, por así decirlo, desgajadas de las cristalizaciones tradicionales de valores ‘compartidos’ en común y convertidos en vinculantes en normas de acción... la acción comunicativa se orienta por valores culturales, la acción estratégica (monológica) se rige por intereses” (Discusión con Niklas Luhmann (1971): ¿teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad?, en Habermas, 1982: 389-390).

ca, se puede buscar ejercer presión sobre los adversarios para lograr pactos que se basen en la influencia que unos actores ejercen sobre otros, con base en el *teatri mundii ad hoc* desplegado para tal efecto (lo que bajo la óptica habermasiana supone la inautenticidad de la pretensión de veracidad). Pero la acción comunicativa está ordenada al entendimiento mutuo entre sujetos capaces de lenguaje y acción; lo que se busca en este tipo de acción no es influir estratégicamente en las decisiones de otros, sino influir comunicativamente, lo cual implica que a final de cuentas prevalece la muy singular coacción sin coacciones que ejerce el mejor argumento. Estas nociones permiten desprender a la persona de su rol y enriquecer al individuo, haciendo de él un foco de múltiples perspectivas e intereses que pueden o no ser expresados; además, hacen del individuo un sujeto dinámico, que puede asumir diversos roles al interior de los sistemas. El desempeño momentáneo de una persona dentro de los sistemas (por ejemplo, dentro del sistema económico), no excluye la existencia de una vida privada realizada, de alguna manera, fuera de la lógica de los sistemas diferenciados; es aquí donde intervienen dos sistemas particularmente relevantes para articular el sentido de la vida individual: la familia y la religión.

Dejaremos de lado la discusión de estos sistemas particularmente importantes (el subsistema familiar y la religión), ya que por el momento ambos presentan problemas muy particulares en relación con la lógica de actores orientados por sus intereses para la gestión de políticas educativas: mientras que no se consoliden las organizaciones de padres de familia como sistemas que representan a las familias ante las instancias de decisión en materia educativa, se dará una influencia *input-output* entre sistema educativo y familia: las familias proveen de *inputs* (alumnos) al sistema y el sistema provee de *outputs* (hijos de familia disciplinados y ordenados) a las familias. Punto aparte merece el tema de la religión como sistema productor del sentido de trascendencia: la violencia secularizada que se ha ejercido sobre la Iglesia como educadora la ha estigmatizado como agente educativo; en la medida en que esta cerrazón laicista no se rompa, la Iglesia aparecerá como una especie de subsistema educativo *sui géneris* y ambiguo: como educador en la trascendencia y como creador de espacios educativos (escuelas).



Retomando el tema de los roles y su significado para la acción colectiva, debemos abordar el problema teórico de cómo concebir la vinculación de las personas vía sistemas funcionales autónomos. La respuesta parecerá en extremo simple: si las personas no se integran a los sistemas funcionales por ser el entorno de ellos, entonces lo que pasa al ámbito del sistema social es sólo comunicación; no son los roles los que definen la vinculación de los actores con el sistema (o no por lo menos de manera principal), lo que define esta vinculación es el qué se comunica, el cómo se comunica y cuándo se comunica. Lo que se integra al sistema social denominado educación no son sujetos capaces de lenguaje y acción, sino los productos de estos sujetos: sus comunicaciones.

Pero entonces: ¿qué comunican las personas “al sistema” y qué “comunica el sistema” a las personas? El tradicional paradigma de los sistemas abiertos, concebía el sistema educativo como una caja negra que recibía determinados *inputs* y “arrojaba” *outputs* al entorno, pero la teoría de Luhmann obliga a modificar radicalmente el esquema e introducir una nueva forma de concebir y analizar el sistema educativo y la vinculación entre comunicación y política educativa. Si las personas están en el entorno del sistema y si el sistema educativo forma parte del sistema social, entonces tanto los *inputs* como los *outputs* del sistema son ante todo comunicaciones. La relación sistema educativo/entorno se da mediante la mutua irritación a través de la comunicación. Pero entonces, ¿qué se comunica al sistema?

Desdobleemos analíticamente el entorno del sistema educativo identificando dos sistemas particularmente relevantes que deben ser observados y descritos desde el propio sistema, ya que conforman su entorno vital: la sociedad (como el todo) y el sistema político (como el subsistema social que tiene a su cargo las decisiones colectivamente vinculantes). La tesis que invierte el esquema *input-output* es que lo que se comunica al sistema educativo desde la sociedad son ante todo necesidades, y lo que se comunica al sistema educativo desde el sistema político son problemas o, más claramente, riesgos tematizados.

Lo que irrita al sistema educativo particularmente por el lado del sistema social, es un plexo de necesidades manifiestas o latentes que se refieren fundamentalmente a la intención educativa vinculada

con el logro de la capacidad de aprender (sea para integrarse al sistema productivo, sea para integrarse a organizaciones no lucrativas, sea como recurso socializador o para ordenarse a la autorrealización o para realizar un ideal de emancipación del individuo respecto de la comunidad de referencia). Pero el sistema de las necesidades sociales (para las que se supone el deber estatal de proveer bienes y servicios públicos, satisfactorios) son sentidas, no expresadas; esto es, la necesidad no puede manifestarse si no se expresa claramente.<sup>23</sup> De manera generalizada se puede decir que las motivaciones interpretan ciertas necesidades de origen diverso (pueden referirse, en un nivel primario, a lo necesario para el mantenimiento del organismo; pueden referirse, en un plano superior, a lo necesario para las reglas de convivencia social o a lo necesario para vincularse afectivamente con otros o para expresar con claridad valoraciones y juicios acreditados por la experiencia), tanto conscientes como inconscientes.<sup>24</sup> La interpretación de la necesidad es un factor motivante que conduce a la manifestación de deseos que se presentan con mayor o menor apremio e intensidad (existen deseos irresistibles y también simplemente buenos deseos, por poner un ejemplo simplista). La forma como se expresan estos deseos es a través de demandas que se expresan comunicativamente. El problema vinculado al tránsito de las necesidades sentidas con las demandas que suponen necesidades interpretadas, deseos motivados y expresiones comunicativas es cómo hacer probable que la sociedad pueda expresar sus demandas al sistema educativo, lo que además puede hacerse más difícil si se trata de expresar demandas legítimas o por lo menos demandas ampliamente consensadas, que tengan en su base necesidades cuya no satisfacción puede implicar un riesgo mayor que su satisfacción.

Pero la expresión de las necesidades vía demandas socialmente legítimas y consensadas es una "cara de la moneda". El sistema político suele tematizar estas demandas y las convierte en proble-

---

<sup>23</sup> O como dice el refrán: a quien no habla, Dios no lo oye.

<sup>24</sup> "Los motivos inconscientes tienen, al igual que los conscientes, la forma de necesidades interpretadas" (Habermas, 1982: 265).

mas, y traduce a su vez estos problemas en riesgos que deben ser asumidos y procesados por el propio sistema. El sistema político identifica así, en la base de los problemas sociales, riesgos que pueden poner en peligro su estabilidad, su legitimidad, su performatividad y su viabilidad (o gobernabilidad). El sistema político retoma los riesgos y los arroja a la opinión pública en términos de argumentos, donde se da una intencionalidad al menos discursiva por asumir los peligros sociales como riesgos propios de la política para canalizarlos después al sistema educativo o, en ciertos casos, a los sistemas económico y del derecho. Se da entonces una opción, al menos retórica, en la que el sistema político decide traducir el riesgo en un diseño programático intencional que, a la vez que esboce estrategias antirriesgo, traduzca valoraciones sociales en términos de programas políticos (por ejemplo, solidaridad, justicia, honestidad y transparencia, descentralización, etc.). Pero entre el diseño intencional del programa y su ejecución se da una mediación no precisamente armoniosa entre política y administración: un choque de poderes e intereses (por ejemplo, el choque entre el poder político y la burocracia como un enfrentamiento entre poderes que pueden estar relacionados simétrica o asimétricamente,<sup>25</sup> de acuerdo con las posiciones respectivas en los órganos políticos de toma de decisiones y en los que puede enfrentarse el interés político en acciones exitosas y la necesidad de permanencia en la organización burocrática). Es, a final de cuentas, el aparato administrativo (el ministerio y la organización escolar) quien debe traducir los programas meramente políticos en decisiones comunicables, acciones y tareas concretas; el problema aquí es, para la política, cómo traducir los problemas sociales concebidos como riesgos para el sistema político en programas; y, para la organización, cómo traducir los programas en tareas y decisiones concretas.

---

<sup>25</sup> "Por lo general el poder está distribuido asimétricamente; sólo entonces puede una de las partes impedir a la otra una persecución (estratégicamente eficaz) de sus intereses o puede una parte imponer a la otra sus propios intereses. En el caso menos corriente de distribución simétrica del poder pueden ambas partes imponer un compromiso, es decir, renuncias mutuas a la satisfacción de intereses" (Discusión con Niklas Luhmann, en Habermas, 1982: 391).

Pero hasta ahora hemos hablado de sistemas, ¿qué pasa con los actores arrojados al entorno? Si partimos del supuesto de que no puede haber una asunción permanente de rol por parte de las personas en las sociedades funcionalmente diferenciadas, entonces resulta que los roles pueden ser asumidos por diversos actores. Para el caso del sistema político esto implica tecnificación y quizá democracia, o sea, una cúspide del poder dividida: quienes antes estaban en la oposición pueden ahora ser gobierno, por lo que la asunción ideal de rol se sujeta al dinamismo del sistema político (dinamismo que como ya vimos, se vincula estrechamente con los tiempos electorales). De tal manera, roles como los de los analistas simbólicos, científicos educativos o pedagogos, pueden ser asumidos desde el sistema educativo, desde la sociedad o en el sistema político: no son patrimonio exclusivo de ningún sistema; esto es, puede haber científicos de la educación en el entorno de los sistemas sociales, “en” el sistema educativo (como administradores, por ejemplo) y “en” el sistema político (como asesores, por ejemplo).

¿Qué roles relevantes cabe encontrar y cuál es su atributo principal? Los denominados analistas simbólicos se encuentran tradicionalmente “adscritos” al medio de la verdad y a la ciencia; la fuente de su prestigio social proviene de que se comunican con base en una verdad acreditada por programas científicos, expresados en teorías y métodos para la obtención de verdad.

Los políticos se mueven en el medio del poder, pudiendo estar en la oposición (leal, semileal y desleal) o en el gobierno. Su carta de presentación es el programa político, el cual idealmente expresa valoraciones sociales o traduce necesidades sociales en demandas desde la oposición o en riesgos que el sistema político hace suyos.

Las organizaciones se caracterizan por privilegiar un rol de miembro tomador de decisiones. Pero puede haber organizaciones de diversa índole y, por ende, roles que se ejercen desde diferentes atalayas (posiciones organizativas que condicionan perspectivas o puntos de vista), por ejemplo: como miembro de la administración pública cuya legitimidad se funda en la designación de funcionarios que se hace desde el poder político electo, como miembro de organizaciones sociales no lucrativas que buscan espacios de poder públicos para la expresión de sus demandas, o como miembro de or-

ganizaciones lucrativas que se mueven en el medio del dinero y cuyo fin es la autopoiesis de la capacidad de pago de la organización. Entre estos actores diversos se dan complejos de interacción basados en expectativas recíprocas. Estas expectativas pueden referirse a un deber hacer (en cuyo caso hablamos de expectativas normativas) o a un deber conocer (en cuyo caso hablamos de expectativas cognitivas).

Hemos dejado de lado a la familia como sistema, ya que representantes de éstas pueden estar integrados a organizaciones no lucrativas de padres de familia, por ejemplo. Pero existe un sistema social sumamente relevante que no hemos tocado intencionalmente: la religión. En México, por lo menos, se da el argumento de que la organización eclesiástica (la Iglesia) no debe intervenir en la educación porque podría adueñarse de ella y hacer que la educación jacobina vigente se transforme en una formación moral y religiosa. El argumento es difícil de sostener, por ello concluyo esta reflexión sobre los actores con una tesis diferente: la religión ha sido excluida sistemáticamente como organizadora de la educación pública, porque para la política lo relevante no es si existen o no escuelas religiosas, sino que no exista competencia por el dominio de los significados trascendentales de la comunidad (esto significa concretamente que el sistema político mexicano se ha adueñado “mañosamente” de estos significados trascendentales para desde ahí interpretar públicamente la historia, la tradición, la cultura y la educación del pueblo de México).

## **B. La pluralidad de actores y el problema del consenso/disenso**

Hemos dinamitado la visión del sistema educativo como una máquina trivial que procesa alumnos y hemos arrojado a las personas al entorno del sistema, pero entonces ¿cómo es posible garantizar que entre personas arrojadas al entorno de los sistemas sociales pueda haber puntos de encuentro o consensos respecto a la cuestión educativa? ¿Cómo garantizar estabilidad para el sistema educativo suponiendo una pluralidad de actores en el entorno de sistemas que obedecen a lógicas autopoiéticas y a formas diferentes de procesar el sentido social? Niklas Luhmann descarta el tema del con-

senso y nos da una visión un tanto escéptica de los acuerdos sociales: en el juego de las interacciones recíprocas entre actores del entorno poco espacio queda para una reflexión sobre puntos de encuentro entre las mónadas autopoiéticas para la construcción de sentidos sociales comunes por vía del consenso:

Ningún hombre está hoy en condiciones de desarrollar convicciones relativas a todos los temas de decisión en curso. Esta concepción (que insiste en la legitimación por vía de convicciones) desconoce la elevada complejidad, variabilidad y contradictoriedad de los temas y premisas de decisión que en cada caso han de tratarse en el sistema político-administrativo de las sociedades modernas. Esta complejidad de las sociedades modernas sólo cabe afrontarla mediante una generalización del reconocimiento de decisiones. No se trata tanto de convicciones motivadas como de una aceptación inmotivada, independiente de las peculiaridades de las personas individuales... que típicamente pueda preverse sin necesidad de que los afectados dispongan de demasiada información concreta.<sup>26</sup>

Adicionalmente, la coacción analítica a la que se ve sometido Luhmann con los presupuestos de su propia teoría, no sólo no le hace abandonar la semántica de la conciencia de origen cartesiano, sino que más bien le lleva a extremar las consecuencias del cartesianismo: fuera del acoplamiento entre sistema psíquico (conciencia) y comunicación, la conciencia parece quedar recluida en su aislamiento autopoiético y autorreferencial. Surge entonces el problema de cómo explicar el dinamismo de la conciencia sin tener que introducir distinciones que vayan más allá de la diferencia fundamental sistema/entorno y la dificultad adicional que se da para introducir el tema de la "mala conciencia" (o conciencia alienada, inauténtica, cosificada o enajenada) sin desvirtuar los presupuestos de la teoría de sistemas autorreferenciales. La crítica habermasiana a la teoría de sistemas de Luhmann se ha enfocado principalmente en dos cuestionamientos: su radical exclusión del tema de la intersubjetividad y,

---

<sup>26</sup> Luhmann, *Legitimation durch Verfahren*, citado en Habermas, 1982: 397-398.

por ende, de la conciencia que se abre a otros y que con otros puede llegar a consensos racionales, y su carácter no normativo, lo que le impide constituirse como teoría crítica de la sociedad, y la hace sospechosa como posible ideología al servicio del *statu quo*.<sup>27</sup> En este momento se hace necesario ir más allá de la teoría de Luhmann para plantear una cuestión que parece pertinente: ¿cómo es posible el “consenso educativo” en sociedades plurales y funcionalmente diferenciadas? Es posible, a su vez, descomponer esta pregunta en un problema doble: 1) ¿qué debe tematizarse al interior de la sociedad para buscar consensos respecto a la educación?, y 2) ¿con qué procedimiento se puede lograr el consenso?

Para atender el primer problema, parece que debemos colocarnos en una especie de punto medio entre el autoritarismo y la anarquía. Esto es, bajo regímenes autoritarios (fascistas, totalitarios y presidencialistas autoritarios), el problema del consenso se disuelve mediante la imposición vertical: el sistema político tematiza los

---

<sup>27</sup> La crítica temprana de Habermas se concentró en el déficit crítico de la teoría de sistemas y en el peligro de que deviniera ideología (racionalización de la dominación sistémica): “el intento de explicación de Luhmann fracasa porque la legitimación por procedimiento... presupone la extinción de las pretensiones de legitimación mismas (aceptación inmotivada); y esto apenas puede hacerse plausible. De ahí que sea menester un intento de explicación alternativo... Luhmann, a un nivel más elevado de generalización, ha advertido correctamente las causas del desmoronamiento de las viejas formas de legitimación. Pero el marco de referencia sistémico no le permite percatarse también de que el nuevo modo de legitimación se nutre del rechazo a la única alternativa viable a las ideologías que han perdido su credibilidad, ya sean de procedencia burguesa o de procedencia preburguesa, y que pugna por imponerse en las sociedades complejas. La alternativa a que me refiero es la democratización de todos los procesos de decisión importantes para la sociedad global, democratización que sustituiría por primera vez a la legitimación en el sentido de legitimación ficticia y que permitiría tomar la palabra a las normas de acción que pretenden validez, para verificar discursivamente esa pretensión o rechazarla” (Habermas, 1982: 399-400). La crítica tardía habermasiana, se concentró, sobre todo, en el déficit teórico inherente al tema del consenso: “La separación entre dimensión social y dimensión objetiva tiene, precisamente, por fin excluir aquello que uno se sentiría inclinado a considerar como telos del lenguaje: el justificar mi entendimiento de una cosa por referencia a la posibilidad de un consenso a que nosotros podríamos llegar acerca de esa cosa. Así, tampoco la validez de una manifestación se fundaría en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, sino en un consenso que, según la perspectiva que en cada caso se considere, sólo rige para *ego* o sólo para *alter*” (Habermas, 1985: 449).

riesgos e impone decisiones autoritarias;<sup>28</sup> en la anarquía (que podríamos hacer corresponder al estado de naturaleza de Hobbes), no existe consenso alguno (precisamente, la genial idea del contrato original, que ya se encuentra en el autor del Leviatán, significa salir del estado de guerra para llegar a un estado artificial donde los ciudadanos signan el pacto fundamente del Estado). El problema del consenso, además, alude a los diversos actores que intervienen en la arena política y al lugar propio de los debates y acuerdos públicos: el espacio público político (lugar donde también se manifiesta la opinión pública política).

En la arena del espacio público, el consenso se torna problemático precisamente cuando, en el juego de intereses de diversos actores, son los disensos los que de alguna u otra forma obstaculizan la cooperación social (de ahí que el disenso, y en esto tiene razón Luhmann, debe señalarse como una categoría igualmente productiva, y como los consensos, se hace imperativo documentarlo, en la medida de lo posible). Tanto el autoritarismo como el estado de anarquía social se desenvuelven bajo la óptica de actores guiados por sus propios intereses: la acción racional con arreglo a fines es la que predomina, la que instrumentaliza las relaciones sociales (en este plano nos movemos en categorías que Habermas denomina acción instrumental y acción estratégica).

El consenso es tema toral de la acción comunicativa, que a diferencia de la acción estratégica (orientada al éxito), enfatiza el carácter dialógico e intersubjetivo de un espacio público político al que concurren sujetos capaces de lenguaje y acción orientados al entendimiento mutuo. El objetivo último de la acción comunicativa es el

---

<sup>28</sup> Como en el ejemplo de la ideología nazi, resaltan con "especial transparencia los mecanismos del control de noticias y de la regulación del lenguaje de los medios de comunicación de masas. Las ideologías burguesas tradicionales podían todavía mantenerse sin una restricción planificada y organizada de la comunicación, en virtud de barreras a la comunicación que operaban de forma inconsciente... En todos estos casos la validez de las legitimaciones viene asegurada por un mecanismo que excluye o restringe una tematización pública de la pretensión de validez y una discusión crítica de los contenidos de las legitimaciones. Esta barrera tiene una función que Luhmann no menciona; impedir que se inicie un proceso de ilustración" (Discusión con Luhmann, en Habermas, 1982: 395).



acuerdo comunicativo bajo una situación ideal del habla libre de distorsiones, sistemáticamente introducidas, y tendiente, ante todo, al acuerdo intersubjetivo. En su temprana obra *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*, Habermas manifiesta la preocupación fundamental (incluso quizá una de las mayores obsesiones de su vida) de por qué la razón pueda discurrir libremente y sin distorsiones:

“La razón, que a través del uso público de la facultad racional, estaba destinada a realizarse en la comunicación racional de un público consistente en seres humanos cultivados, necesitaba en sí misma ser protegida de hacerse pública, porque era una amenaza para todas y cada una de las relaciones de dominación. Mientras la publicidad pudiera tener su asiento en las cancillerías secretas del príncipe, la razón no podía revelarse a sí misma de manera directa” (Habermas, 1962: 35, traducción mía).

En consecuencia, Habermas se concentra en el análisis del discurso y en las condiciones para la libertad del mismo:

Una teoría sólo puede configurarse bajo la presuposición de que los que trabajan científicamente tienen la libertad de realizar discursos teóricos; los procesos de ilustración... sólo pueden organizarse bajo la presuposición de que quienes realizan el trabajo activo de ilustración se ligan a cautelas y aseguren un ámbito de juego para las comunicaciones según el modelo de los discursos terapéuticos; finalmente, una lucha política sólo puede conducirse de una forma legítima bajo la presuposición de que todas las decisiones de trascendencia estén en relación con el discurso práctico de los interesados (Habermas, 1963: 42).

Habermas identifica tres ámbitos en los que los discursos deben fluir con libertad: teoremas críticos que se refieren a afirmaciones verdaderas, organización de procesos de ilustración que se refieren a intelecciones veraces, y elección de estrategias adecuadas y conducción de la lucha política ordenadas a decisiones cuerdas (*ibid.*: 41). La organización de ilustración, que es el tema en el que directamente se ve involucrada la práctica educativa y que debe sujetarse a un proceso de cambio que involucre: la “modificación de las estructuras del sistema educativo general [antes] que la ineficaz instrucción

de cuadros o la construcción de importantes partidos" (*idem*). Y más aún, la estructura (conceptual) ordenada a la emancipación permite también discriminar entre diferentes teorías (pedagógicas), "podemos distinguir las teorías por el hecho de si, según su estructura, están referidas o no a una posible emancipación" (*idem*).

Habermas se concentra en la posibilidad de llegar a consensos bajo criterios universales que permitan analizar competencias en el nivel de estructuras de habla (lo que representa un sorprendente giro de 360° con respecto a la apreciación de Saussure de que sólo al nivel del lenguaje y no al nivel del habla puede darse la ciencia). Esta teoría de la competencia comunicativa tiene en su contraparte una teoría de las patologías de la comunicación y una reconstrucción genética de las competencias universales, lo que propiamente constituye el referente teórico obligado para el tema del consenso: "La neutralización del poder social y la racionalización de la dominación política en el medio de la discusión pública presuponen ahora, como lo hicieron en el pasado, un posible consenso; esto es, la posibilidad de un acuerdo objetivo entre intereses en competencia, de acuerdo a criterios restrictivos universales" (Habermas, 1962: 234, traducción mía). La teoría de los criterios universales para el logro del consenso lleva a Habermas al esbozo de una ética del discurso, que asume la función ilustradora y que se norma bajo presupuestos universales. El principio fundamental de esta ética es que: "Únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que consiguen (o puedan conseguir) la aprobación de todos los participantes en cuanto participantes en un discurso práctico" (Habermas, 1983: 117). Habermas pretende así proporcionar un principio para hacer frente a la comunicación sistemáticamente distorsionada, la cual se da "... cuando elementos de un lenguaje privado violan el supuesto comunicativo que es la inteligibilidad, afectando, por tanto, a la organización interna del habla, si bien el hablante no abandona intencionadamente la base que la acción consensual representa" (Habermas, 1984: 211). Habermas reconoce que este principio de la ética del discurso sólo puede seguirse bajo los supuestos de una moral posconvencional, a la manera como Kohlberg la define (es precisamente en este contexto cuando aparece de manera explícita el tema de la educación moral de la ciudadanía).

Como no es posible profundizar en las ideas de Kohlberg, presento un resumen de sus estadios del desarrollo moral en el siguiente cuadro:

<i>Orden</i>	<i>Etapa</i>	<i>Contenido</i>
Preconvencional	1. Etapa del castigo y la obediencia	Lo justo es la obediencia ciega a las normas y a la autoridad; evitar el castigo y no causar daño material
	2. Etapa del propósito y el intercambio instrumentales individuales	Lo justo es seguir las normas cuando va en el interés inmediato de alguien
Convencional	3. Etapa de las expectativas, relaciones y conformidades interpersonales mutuas	Lo justo es realizar una buena (elegante) función; preocuparse por los demás y por sus sentimientos, respetar la lealtad y la confianza entre colaboradores
	4. Etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia	Lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo
Posconvencional y de principios	5. Etapa de los derechos previos y del contrato social o de la utilidad	Lo justo es respaldar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, incluso cuando colinden con las normas y leyes concretas del grupo
	6. Etapa de los principios éticos universales	Esta etapa supone que habrá una guía por parte de unos principios éticos universales que toda la humanidad debiera seguir

**Fuente:** Habermas, 1983: 145-157; cf. también Kohlberg, 1992: 80 ss.

Pero entonces, ¿qué debe tematizarse o hacia dónde deben apuntar los consensos liberados de coacción? Partiendo de una distinción consagrada por Hegel en su *Filosofía del derecho*, Habermas distingue consecuentemente entre moralidad y eticidad. Las cuestiones morales se caracterizan por su generalidad y universalidad, son un núcleo duro de principios que rigen los principios de la justa convivencia social; por otro lado, las cuestiones éticas se refieren a la vida buena realizada siempre de forma concreta en un mundo de vida articulado simbólicamente y sostenido materialmente. La búsqueda del consenso no tematiza las cuestiones referentes a la vida buena, sino a los principios generales que norman la vida moral de la comunidad; dicho de otra manera, la esfera de la moralidad alude a la ordenación de la convivencia bajo principios de justicia; la de la eticidad, a formas concretas de vida que realizan estos principios.<sup>29</sup> Entonces, ¿qué temas deben abrirse a una discusión pública “nacional” bajo criterios de participación representativa?: los principios constitutivos estructurales del sistema educativo, sus supuestos básicos; la aplicación de estos principios abstractos y que idealmente encarnan valores universalizables es un tema eminentemente regional, sectorial o local.

---

<sup>29</sup> “... las *cuestiones morales*, que en principio pueden decidirse racionalmente bajo el aspecto de si los intereses en juego son o no susceptibles de universalización, es decir, bajo el aspecto de justicia, pueden distinguirse... de las *cuestiones evaluativas*, las cuales se presentan en su aspecto más general como cuestiones relativas a la *vida buena* (o a la autorrealización) y sólo resultan accesibles a una discusión racional dentro del horizonte aporético de una forma de vida históricamente concreta o de un modo de vida individual” (Habermas, 1987: 80). En contraposición a la eticidad concreta, la moral universalista es como “un núcleo que puede adoptar formas históricamente diversas bajo la envoltura de formas de vida éticas” (*ibid.*: 81). La distinción entre moralidad (cuestiones de justicia universalizables) y eticidad (formas de vida concretas desarrolladas bajo valoraciones histórica y socialmente condicionadas acerca de la vida buena) responde analíticamente a la pregunta de ¿qué temas de política educativa puede y debe tratarse (tematizarse) públicamente?: los principios que ordenan (o norman) justamente la estructura del sistema educativo y que funcionan como normas colectivamente vinculantes.

La búsqueda habermasiana cobrará en su última gran obra, *Facticidad y validez*, la forma de una teoría discursiva del derecho. En el espacio público político se da una transformación *sui géneris*, preñada de supuestos teóricos exigentes y duros del poder social en poder comunicativo<sup>30</sup> y del poder comunicativo, originado en la sociedad, en poder político: su forma de plasmación será la ley (en esto Habermas comparte con Platón el tema fundamental que, en el giro final de su filosofía, le había llevado al diseño de un nuevo estado fundamentado en la figura del legislador —y ya no del gobernante filósofo— en el diálogo *Las Leyes*).

El tema del consenso puede también cobrar la forma simplista de una “teoría blanda” de la tolerancia, tal como es esbozada por Michel Walzer<sup>31</sup> o de la “teoría dura” del liberalismo político del último Rawls. Ya desde su monumental *Teoría de la Justicia*, el filósofo moral estadounidense apuntaba alto en sus pretensiones de explicar la estabilidad de la cooperación social entre actores guiados por su propio interés a partir de una concepción de la justicia elaborada en común, tomando como punto de partida un procedimiento racional de carácter eminentemente formal. La preocupación de Rawls por el procedimiento puede referirse a una pregunta apremiante: ¿cómo evitar que predomine la “ley del más fuerte” en la búsqueda pública de principios de justicia que estabilicen la cooperación social? El tema de la justicia como imposición, como ejercicio absoluto del poder fue planteado, desde los griegos, por el sofista Trasímaco: lo justo es lo que conviene al más fuerte. ¿Cómo evitar entonces que el más fuerte dicte lo que debe entenderse por justicia?

La respuesta clásica es el procedimiento formal que Kant estableció para su imperativo categórico, el cual debe cubrir las siguientes exigentes condiciones: 1) La voluntad debe determinarse sólo por la forma de la ley e independientemente de cualquier experiencia. 2) Debe darse una ausencia total de patologías para interpretar el imperativo. 3) El único principio de la ley moral es la autonomía de la voluntad. 4) El principio moral debe prescindir de la materia de la

---

<sup>30</sup> El poder social puede ser definido como “la posibilidad que un actor tiene de imponer en las relaciones sociales sus propios intereses aun en contra de la resistencia de otros” (Habermas, 1998: 243). Este poder social “puede tanto posibilitar como restringir la formación de poder comunicativo” (*ibid.*: 243).

<sup>31</sup> Mi crítica al ensayo de Walzer puede encontrarse en el artículo “Tolerancia, racionalidad y diferencia”, en *Bien común y gobierno*, núm. 59, octubre de 1999: 113-120. En ese mismo número se critica ampliamente el “Tratado” de Walzer, en la sección de Debate.

ley y determinarse sólo por una forma legisladora universal. 5) Los preceptos prácticos deben darse sin condiciones materiales (empíricas).<sup>32</sup> Rawls hace suyos los temas kantianos pero los elabora de forma diferente. Para ello, introduce un conjunto de nociones que reelaboran la teoría original del contrato social. Como Kant, Rawls no concibe el contrato original como una situación históricamente dada, a la cual todo individuo pueda remontarse privadamente para acceder a los sentidos constitutivos de la comunidad política: el contrato es un principio heurístico, un mero artificio procedimental.

Los principios de la justicia que deben coordinar las cooperaciones sociales resultan de una posición original en la que sujetos provistos de las capacidades morales de tener concepciones de la justicia y del bien, se encuentran bajo un velo de ignorancia. Rawls introduce la idea del velo de la ignorancia para neutralizar las posiciones parciales, materializadas y egoístas de los actores que representan partes de la sociedad; estos actores: “no conocen su situación política o económica, ni el nivel de cultura y civilización que han sido capaces de alcanzar. Las partes en la posición original no tienen ninguna información respecto a qué generación pertenecen” (Rawls, 1971: 136). Bajo el velo de la ignorancia “nadie conoce su lugar en la sociedad, su posición o clase social; tampoco sabe cuál será su suerte en la distribución de talentos y capacidades naturales, su inteligencia y su fuerza, etc.” (*ibid.*: 135). El concepto de velo de la ignorancia parece, como la situación ideal del habla de Habermas, una utopía de la razón pura, pero su efectividad radica en establecer un procedimiento heurístico que permita llegar a principios de justicia orientados a regular la estructura básica de la sociedad, esto es, sus instituciones fundamentales.

Según Rawls, las partes en la posición original llegarán, bajo los principios heurísticos del velo de la ignorancia, a enunciar dos principios de justicia para regular la estructura básica de la sociedad y la

---

<sup>32</sup> Cfr. Javier Brown César. “Reflexiones acerca de las relaciones entre ética y política”, en *Bien común y gobierno*, núm. 56, julio de 1999: 20.

distribución de las cargas y beneficios sociales. El primer principio de Rawls tiende a garantizar una base de iguales libertades subjetivas para todos, mientras que el segundo atiende a la distribución de los beneficios sociales. La enunciación final que Rawls da de estos principios en sus *Tanner Lectures* de 1981 es como sigue:

1. Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos.
2. Las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y, segundo, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 1982: 33).

Para la ordenación de estos principios, Rawls propone un orden de prioridad lexicográfico: “Los principios de la justicia han de ser clasificados en un orden lexicográfico y por tanto la libertad sólo puede ser restringida en favor de la libertad en sí misma” (*ibid.*: 235). Esto significa que la libertad tiene un valor absoluto e incanjeable por cualquier bien material, a esto llama Rawls la prioridad de la libertad:

[...] la prioridad de la libertad significa que el primer principio de la justicia otorga a las libertades básicas, formuladas por una lista, un *status* especial. Tienen un peso absoluto con respecto a las razones del bien público y de los valores perfeccionistas. Por ejemplo, no pueden negarse libertades políticas iguales a determinados grupos sociales sobre la base de que el hecho de que gocen de estas libertades pueda permitirles bloquear las políticas necesarias para la eficiencia y el crecimiento económico (*ibid.*: 37).

La *Teoría de la justicia* sería revisada por Rawls para hacer frente a un dilema típico de las sociedades funcionalmente diferenciadas: ¿cómo es posible lograr el consenso dada la pluralidad de actores y de intereses vinculados a ellos? La pregunta clave del Rawls del *liberalismo político* es: ¿cómo es posible que exista por tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales,

profundamente divididos por doctrinas razonables de índoles religiosas, filosóficas y morales? (Rawls, 1993: 19). Rawls se concentra en proponer los fundamentos para una concepción meramente política de la justicia, una concepción mínima que pueda afirmarse y servir como punto de encuentro para personas racionales que sustentan doctrinas comprensivas razonables:

[...] el liberalismo político apunta hacia una concepción política de la justicia como punto de vista libremente aceptado. No preconiza ninguna doctrina específica, metafísica o epistemológica, más allá de lo que está implícito en la concepción política misma... Uno de sus objetivos es... delimitar el dominio político y especificar su concepción de la justicia de tal manera que sus instituciones puedan obtener el apoyo de un consenso traslapado (*ibid.*: 35).

El concepto de consenso traslapado (*overlaped consensus*) tiene en el *liberalismo político* un lugar relevante, que no tenía en la *Teoría de la Justicia*:

En tal consenso, las doctrinas razonables suscriben la concepción política, cada una desde su punto de vista. La unidad social se basa en un consenso sobre la concepción política; y la estabilidad es posible cuando las doctrinas que forman el consenso son afirmadas por los ciudadanos políticamente activos, y cuando los requisitos de la justicia no entran en conflicto con los intereses esenciales de los ciudadanos según se forman y promueven mediante sus acuerdos sociales (*ibid.*: 137).

El consenso traslapado reduce el riesgo de que los valores políticos entren en conflicto con valores de otra índole:

Todos los que se adhieren a la concepción política empiezan a elaborar su consenso a partir de su propio punto de vista comprensivo, y se valen de elementos de los fundamentos religiosos, filosóficos y morales que les da ese punto de vista. El hecho de que la gente se adhiera a la misma concepción política basada en esos principios no convierte su adhesión en algo menos religioso o menos moral, según sea el caso, puesto que los fundamentos sinceramente profesados determinan la naturaleza de su afirmación (*ibid.*: 149).



Una concepción política de la justicia no afirma ni niega otros puntos de vista comprensivos particulares ni en materia religiosa, filosófica o moral; tampoco niega las respectivas teorías de la verdad asociadas y sus escalas de valores correspondientes. El objetivo es que, a pesar del pluralismo objetivo derivado de convicciones comprensivas particulares, todos puedan aceptar la concepción política como verdadera o razonable:

[...] bien entendida, una concepción política de la justicia no necesita ser más indiferente, por ejemplo, a la verdad filosófica y moral, así como el principio de tolerancia, bien entendido, no necesita ser indiferente a la verdad religiosa. Como buscamos una base de justificación pública en que estemos de acuerdo en asuntos de justicia, y como no podemos razonablemente esperar llegar a un acuerdo político acerca de esas cuestiones controvertidas, recurrimos a las ideas fundamentales que al parecer compartimos en nuestra cultura política. A partir de estas ideas fundamentales intentamos elaborar y aplicar una concepción política de la justicia congruente con nuestras convicciones examinadas tras cuidadosa reflexión (*ibid.*: 151).

A estas alturas, las propuestas de Habermas y Rawls parecen confluir en una tesis central: una sociedad pluralista mantiene suficiente estabilidad política para garantizar un esquema recurrente de cooperaciones sociales si se afianza en una cultura política común (en el caso de Habermas, el fundamento de esta cultura sería el del patriotismo de la Constitución, para el Rawls del *Liberalismo político*, una concepción política de la justicia como imparcialidad).

### III. CONCLUSIONES: CUATRO MODELOS DE GESTIÓN

A estas alturas, el lector puede sentirse legítimamente confundido por el marco analítico bajo el que se ha concebido la vinculación entre comunicación y política educativa. En esta parte final lanzaremos el hilo de Ariadna para salir del laberinto; para ello, retomaremos lo hasta aquí logrado para articular cuatro modelos abstractos que reflejan modos distintos de gestionar el ámbito de lo público (o de diseñar y ejecutar políticas públicas).

<i>Modo</i>	<i>Régimen político</i>	<i>Tipo de acción</i>	<i>Medios de difusión privilegiados</i>	<i>MCSG típico</i>	<i>Función comunicativa principal</i>
Biológico	Comunidades prepolíticas. Sistemas inviables	Acciones neural y biológicamente condicionadas.	Lenguaje. Movimientos corporales. Gestos.	Poder (fuerza física)	Doxológica
Agórico	"Democracia" ateniense. Modo de producción asiático. Sistemas feudales. Regímenes autoritarios tecnocráticamente administrados	Acción instrumental y estratégica. <sup>35</sup>	Lenguaje.	Poder (persuasión)	Directiva
Escénico	Demagogias. Regímenes populistas.	Acción estratégica	Lenguaje. Prensa. Medios masivos	Arte (persuasión)	Retórica
Diálogo	Democracias pluralistas. poliarquías. Sistemas liberales políticos	Acción comunitaria.	Redes de cómputo. Medios masivos	Verdad (convencimiento)	Dialógica

<sup>33</sup> La correspondencia entre modos y regímenes políticos no debe ser considerada desde el punto de vista de un continuo histórico lineal; esto es, los modos no representan momentos históricos evolutivos, sino posibilidades de gestión de la cosa pública que pueden darse de manera alternada de acuerdo con las relaciones de poder, el entorno macro del sistema social, etc. Por ello, puede haber sistemas que pasen del modo escénico al modo agórico (éste parece ser el caso de México, el cual pasó del populismo de los sesenta y setenta a la tecnocracia de los ochenta y noventa) e incluso, y debido a un proceso abrupto de cambio y ruptura sociales, retroceder al modelo biológico, hasta que el sistema político se estabiliza y consolida, nuevamente.

<sup>34</sup> Agórico: de Ágora, plaza pública griega en la que se daba la discusión. Es importante señalar que a esta plaza pública no accedían todos los que en la actualidad consideraríamos como posibles ciudadanos (por ejemplo, las mujeres), sino sólo las élites encargadas de las grandes decisiones públicas. En este sentido, el modo agórico supone exclusión, límites a la discusión pública, asimetrías y segregación.

<sup>35</sup> Si seguimos de cerca la crítica que hace McCarthy de la clasificación habermasiana de la acción en instrumental, estratégica y comunicativa, cabría entonces considerar que las acciones instrumental y estratégica no son dos acciones separadas sino parte de un

Este modelo presupone una tesis de fondo: el modo de gestión de las políticas públicas que mejor corresponde a las sociedades contemporáneas, funcionalmente diferenciadas, es el dialógico; el modelo de la elección racional (*rational choice*), pese a haber sido desarrollado en este siglo, no resulta funcional porque supone un concepto de racionalidad perfecta y cerrada,<sup>36</sup> que sólo podía operar bajo regímenes políticos excluyentes y fuertemente asimétricos en sus relaciones de poder (esta tesis explicaría, de manera parcial, el fracaso del modelo de elección racional, el cual no opera exitosamente debido a que supone que el sistema social es una máquina trivial, un mecanismo determinístico cerrado donde se dan relaciones causales estrictas; en última instancia, los presupuestos de este modelo eran más fácilmente operables en la imperfecta democracia griega que en las actuales democracias pluralistas).

Procedamos a desentrañar el cuadro anterior. El modelo biológico corresponde a lo que Hobbes conceptualizó como estado de naturaleza: la lucha del hombre contra el hombre en la que prevalecen los sentimientos egoístas y el instinto de afirmación. El modelo se basa en un predominio implícito del principio del placer sobre el principio de realidad (Freud): la política pública es inexistente porque no hay régimen político (sea porque se trata de comunidades prepolíticas o porque se llega, en un momento dado, a un régimen que ha perdido performatividad y consenso hasta el grado de hacerlo inviable), lo que prevalece entonces es una acción instrumental guiada por intereses individuales desarticulados. Este modo se desarrolla bajo los

mismo curso de acción: "La decisión racional y la aplicación de medios técnicamente adecuados parecen constituir más bien dos momentos de la acción racional con respecto a fines" (*ibid.*, 1987: 44). Por ello, McCarthy propone dividir analíticamente entre decisión racional como "momento de acción racional con respecto a fines" y acción estratégica, que designa "el tipo de acción que es a la vez social y orientada en función de medios-fines" (*ibid.*: 45). Esto permitiría a su vez caracterizar la acción instrumental del modo agórico como una actuación sobre el mundo objetivo, mientras que la acción estratégica quedaría referida al mundo social. De ahí también los énfasis diferenciados entre los modos agórico y escénico: el primero busca un dominio técnico sobre la naturaleza objetivada, el segundo un dominio escénico político sobre un plexo de relaciones sociales.

<sup>36</sup> "En esta visión, el análisis de políticas es una estrategia de solución de problemas o de realización de objetivos, que procede estrictamente según criterios racionales de eficiencia técnica y eficiencia económica" (Aguilar, 1996: 44).

condicionamientos biológicos de la naturaleza humana, lo que supone el predominio de los instintos sobre la razón: es un modelo que concibe las políticas educativas bajo la óptica de la guerra, y que puede denominarse instintivista, inmoralista o irracionalista.

Los modos agórico y escénico son muy similares: ambos suponen regímenes políticos donde se dan relaciones asimétricas y la exclusión de actores de la gestión de las políticas públicas. El modo agórico corresponde a un sistema político donde la categoría de ciudadanía es *de facto* o *de iure* restringida (así por ejemplo, la imperfecta democracia ateniense establecía *de iure* la limitación de la ciudadanía a griegos, varones libres; mientras que el régimen autoritario mexicano excluyó *de facto* la vida ciudadana, despolitizando la esfera pública y politizando, o mejor dicho, partidizando la administración). En el caso de México, el régimen autoritario se ha caracterizado tradicionalmente porque las decisiones se dan bajo “criterios políticos” en un sistema jerárquico rígido, donde la cúspide se mantiene a través de un sistema de lealtades y sumisiones racionalmente diseñado. Las políticas públicas se suelen realizar gracias a una racionalidad instrumental subyacente, que puede caracterizarse mediante tres rasgos fundamentales: se sustenta en una estructura piramidal burocratizada y autocrática, implica la coacción ideológica (junto con la restricción de lo que puede decirse y de lo que puede hacerse) y una forma de dominación patriarcal patrimonial.<sup>37</sup>

El modo escénico responde a sistemas políticos donde se puede hacer uso intensivo de medios de difusión masivos y de instrumentos de propaganda de corte ideológico. La segunda tesis respecto a los modelos es la siguiente: en los regímenes políticos actuales predominan los modos agórico y escénico en la gestión de las políticas públicas; lo que tiene como corolario que el modelo dialógico no se ha adoptado de forma generalizada. Prosigamos: el modo escénico supone un uso creativo de los medios de difusión para disfrazar las verdades (de mentiras o de medias verdades) y para lograr un “im-

---

<sup>37</sup> Analizar cada uno de estos fundamentos racionales de la dominación corporativa trasciende las limitaciones espaciales de este ensayo; por ello, remito a Javier Brown César. “El sindicalismo corporativo en la encrucijada”, en *Bien común y gobierno*, núm. 35, octubre de 1997: 25-34 (especialmente las páginas 26-33).

pacto positivo” sobre la esfera de la opinión pública política. Este modelo supone, por ende, una esfera pública política consolidada, aunque no necesariamente democratizada. Un ejemplo de este modo de políticas públicas es el que se dio durante los regímenes populistas autoritarios (con importantes referentes pragmáticos en los regímenes totalitarios fascistas). Los medios de difusión son típicamente utilizados como instrumentos de propaganda estatales que magnifican los logros del poder y sirven para la indoctrinación ideológica de las masas. Por ende, las comunicaciones se dan bajo importantes distorsiones y el habla no discurre libremente sino que se ve coaccionada por los imperativos de construir un escenario con un telón de fondo que sirva para la autopresentación de sujetos políticos (típicamente caudillos) con fines de legitimar y autenticar el poder demagógico.

La situación actual de la planeación educativa en México, y ésta es la tercera tesis, implica un predominio de los modos agórico y escénico. Aun en el caso en que el gobierno mexicano ha intentado incursionar en el modo de gestión dialógico (por ejemplo, abriendo una consulta nacional para conformar el Plan de Modernización Educativa 1989-1994), las políticas educativas son finalmente diseñadas en la caja negra del gabinete presidencial e impuestas autoritariamente a los actores, lo que significa que la consulta es sólo parte de un mecanismo escénico (que obedece puntualmente al modo escénico), que busca legitimar algo que ya estaba preestablecido desde el poder; en este sentido es importante constatar que Carlos Salinas de Gortari “dio línea” para la realización de la consulta, esto es, los temas que desde el poder consideró relevantes para el Programa y que programarían y sesgarían temáticamente la consulta, los expresó claramente *ex ante*: “Como temas de la consulta que expresan las demandas que he escuchado y que atienden a nuestras metas, propongo a ustedes conducir la reflexión sobre cuatro ejes principales; el primero: los contenidos de la educación; el segundo: los métodos de la enseñanza; el tercero: la revisión del sistema educativo; y el cuarto: la participación de la sociedad”.<sup>38</sup> El modelo dialógico supo-

---

<sup>38</sup> Palabras de Carlos Salinas de Gortari en la instalación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación

ne de entrada la libertad de los participantes para elegir temas y proponer aportaciones; además, bajo los supuestos del velo de la ignorancia de Rawls, implicaría que los actores políticos representativos partirían de un punto cero para gestionar la política educativa, esto es, juntos construirían los temas de la agenda (a esto se le puede llamar, siguiendo a Rawls, constructivismo político).

El modo dialógico es sumamente exigente. Pero, y ésta es la tesis central, es el único viable para sistemas sociales funcionalmente diferenciados, acéntricos y donde los actores se caracterizan por sustentar argumentativamente diferentes doctrinas sociales, políticas, morales y educativas comprehensivas. Este modo es el único que responde a las demandas de las sociedades pluralistas y a la necesidad de inclusión de actores relevantes para la gestión democrática de las políticas educativas. El modo dialógico supone sociedades donde las relaciones jerárquicas dan paso a relaciones heterárquicas, donde la distinción social ya no deriva del rango o del estatus, sino de la función que los actores pueden desempeñar en diferentes sistemas funcionales (familia, religión, economía, política, organizaciones, derecho, educación); esto es, en sociedades organizadas de acuerdo con el modelo de una red de comunicaciones que fluye sin distorsiones y libre de coacciones. Este modo de gestión de la política educativa sólo puede realizarse plenamente a partir de un procedimiento diseñado *ex ante*,<sup>39</sup> para que la razón pueda discurrir libremente y garantizar así que los acuerdos políticos sean resultado de criterios universalizables y que puedan operar a futuro (que sean viables y no solamente deseables).

Cabe hacer algunas observaciones adicionales a los modos de gestión. El modo biológico ciertamente hace superflua la gestión pública, por ende, es propio de estados de transición: sociedades que están en guerra o que emergen después de una guerra, sistemas políticos revolucionados que se encuentran en el estadio inicial de lucha por la cúspide del poder; pero además, puede hacerse corres-

---

<sup>39</sup> Lo que implica que lo que se fija con anterioridad no son los temas (materia) de la discusión, sino la forma como ha de desarrollarse la discusión.

ponder plenamente con las tesis nietzscheanas del advenimiento del nihilismo, de la debacle cultural de occidente y del advenimiento del superhombre. En la propuesta de Nietzsche, el modelo biológico es el único válido, por ende, ya no se trata de un socialismo terapéutico, sino de un vitalismo trágico: el hombre se ve enfrentado a su realidad como animal pasional y debe obedecer a sus impulsos de afirmación. La voluntad de poder es entonces el medio de la afirmación, pero no hay ya civilización: ¿algún día regresaremos a este estado natural?

Los modos agórico y escénico suponen el determinismo del sistema social: la sociedad es un mecanismo trivial predecible y manipulable. Estos modos, sustentados en relaciones de poder asimétricas, permiten la consolidación de modos de planeación bajo los supuestos de la ingeniería social y de la racionalidad instrumental tecnocrática. En su contraparte, el modo dialógico supone el “descentramiento” de la sociedad, su heterarquización, y también una teoría fuerte de la contingencia que implica la concepción de la sociedad como un sistema indeterminístico. El modo dialógico supone, además, relaciones de poder más o menos simétricas y redes amplias de comunicación que “traspasen” a la sociedad. Una aplicación posible de este modo es la inclusión de múltiples actores (científicos, docentes, administrativos, políticos, empresarios, padres de familia y alumnos) para la gestión de políticas educativas concretas; para ello pueden designarse representantes que se comuniquen virtualmente y debatan asincrónicamente, con el fin de hacer prevalecer la muy singular coacción sin coacciones que ejerce el mejor argumento (Habermas).

¿Cómo concebir la relación entre información y toma de decisiones políticas bajo los diversos modos de gestión? El modo biológico supone el privilegio de informaciones orientadas a la vida, son informaciones somáticamente condicionadas y guiadas por las necesidades vitales: alimento, vestido, vivienda (o territorio). Los modos agórico y escénico suponen élites que tienen acceso a informaciones privilegiadas que no necesariamente se hacen públicas; en ocasiones, bajo supuestos populistas, la vinculación entre información y toma de decisiones se debilita al grado de dar paso al voluntarismo caudillista que ni decide de manera informada, ni informa sobre lo decidido. El modelo dialógico supone una relación fuerte entre información y toma de decisiones políticas y el postulado de información

suficiente: la decisión se toma cuando se ha llegado al umbral de información que permita decidir, partiendo de criterios de relevancia, pertinencia y oportunidad informativa.

¿Y qué pasó con Luhmann y su teoría de la sociedad? Terminemos con un postulado y una pregunta. El postulado es: los acuerdos, decisiones y acciones e interacciones en materia de política educativa son eventos extremadamente improbables (hasta qué grado el modo dialógico garantiza mayor probabilidad que los restantes, es un tema a debatir). La pregunta deja este ensayo como una obra abierta (a la manera de Eco): ¿es posible que, bajo el modo dialógico, se puedan acoplar puntualmente los sistemas sociales y que coincidan los tiempos de la ciencia, la política, la administración y la economía, así como las lógicas de la verdad, el poder, la decisión y el dinero, para el logro de políticas educativas consensadas?<sup>40</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AGUILAR** Villanueva, Luis F., "Estudio introductorio" en *La hechura de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1996 pp. 15-84.

**ARISTÓTELES**, *Tratados de lógica: el organon*, 8a. ed., México, Porrúa, 1997, LIV, 387 pp. (colección Sepan Cuántos, núm. 124).

**BERLO**, David K., *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*, México, El Ateneo, 1990, 239 pp.

**BOCHENSKI**, I. M., *Los métodos actuales del pensamiento*, Madrid, Rialp, 16a. ed., 1988, 280 pp.

---

<sup>40</sup> O más humildemente: ¿debe el modelo dialógico limitarse a permitir que la discusión sobre la política educativa perdure recursivamente libre de distorsiones y coacciones (al estilo de la propuesta de filosofía edificante de Rorty)? Sin embargo, podría pensarse en una tesis alternativa: el proceso de gestión de las políticas educativas se desarrolla en un continuo que va del modelo biológico al dialógico; esto es, quienes intervienen en la formulación de políticas educativas deben hundir sus pies en el *humus*, en el fango de la experiencia, de las necesidades y de la miseria humana, para desde ahí elevarse a los altos ideales de una comunicación libre de distorsiones y no coaccionada; los pies bien plantados en la tierra y la vista puesta en el horizonte de las utopías realizables, ¿será?



**BÖHM**, Winfried, *Theory, practice and the education of the person*. Washington, OAS, 1995, 157 pp.

**BROWN** César, Javier, "La teoría de sistemas de Luhmann y la comunicación política", en *Bien común y gobierno*, núm. 54, mayo de 1999, pp. 57-69.

\_\_\_\_\_. "Prefacio a Rawls", en *Bien común y gobierno*, núm. 64, marzo de 2000, pp. 5-16.

\_\_\_\_\_. "¿Por qué fracasan las políticas públicas?", en *Bien común y gobierno*, núm. 67, junio del 2000, pp. 59-69.

**BRUNNER**, José Joaquín, *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Chile, PREAL, 2000, 51 pp.

**CASTRO**, Claudio de Moura (comp.), *La educación en la era de la informática: qué da resultado y qué no*, Nueva York, Banco Interamericano de Desarrollo, 1998, 238 pp.

**COLOM**, Antoni J. y Joan-Carles Mèlich, *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1995, 192 pp.

**COLOM**, Antoni y Emilia Domínguez, *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997.

**CORSI**, Giancarlo, Elena Esposito y Claudio Baraldi, *GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, México, Anthropos, UIA, ITESO, 1996, 191 pp.

**FOERSTER**, Heinz von, "Por una nueva epistemología", en *Metapolítica*, núm. 8, octubre-diciembre de 1998, pp. 629-641.

**GUIRAD**, Pierre, *La semiología*, México, Siglo XXI, 21a. ed., 1995, 133 pp.

**GURZA** Lavalle, Adrián, "El programa de investigación de Jürgen Habermas: una lectura reconstructiva", en *Metapolítica*, núm. 9, enero-marzo de 1998, pp. 145-157.

**HABERMAS**, Jürgen [1962], *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of burgeois society*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1996, 301 pp.

\_\_\_\_\_ [1963], *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*, México, REI, 1993, 431 pp.

\_\_\_\_\_ [1968], *Ciencia y técnica como ideología*, México, REI, 1996, 181 pp.

\_\_\_\_\_ [1981], *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1998, 2 vols.

\_\_\_\_\_ [1982], *La lógica de las ciencias sociales*, México, REI, 1993, 506 pp.

\_\_\_\_\_ [1983], *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Planeta, 1994, 219 pp.

\_\_\_\_\_ [1984] *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI, 1993, 507 pp.

\_\_\_\_\_ [1985], *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989, 462 pp.

\_\_\_\_\_ [1987], *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_ [1988], *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990, 280 pp.

\_\_\_\_\_ [1990], "Patriotismo de la Constitución, en general y en particular", en *La necesidad de revisión de la izquierda*, Madrid, Tecnos, 2a. ed., 1996, pp. 211-249.

\_\_\_\_\_ [1992], *Facticidad y validez*, Valladolid, Trotta, 2a. ed., 1998, 689 pp.

\_\_\_\_\_ [1995], *Más allá del Estado nacional*, Valladolid, Trotta, 2a. ed., 1998, 185 pp.

**HABERMAS**, Jürgen y John Rawls, *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Paidós, 1998, 181 pp.

**KOHLBERG**, Lawrence, *Collected papers on moral development and moral education*, 1973, mimeo.

\_\_\_\_\_, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Declée de Brouwer, 1992.

**LUHMANN**, Niklas [1970], *Ilustración sociológica y otros ensayos*, Buenos Aires, Sur, 1973, 183 pp.

\_\_\_\_\_ [1975] *Poder*, Barcelona, Anthropos, UIA, 1995, xxvii, 177 pp.

\_\_\_\_\_ [1978], *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Barcelona, Anthropos, UIA, 1997, 137 p.

\_\_\_\_\_ [1981], *Teoría política en el Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza, 1994, 170 pp.

\_\_\_\_\_ [1984], *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos, UIA, CEJA, 2a ed., 1998, 445 pp.

\_\_\_\_\_ [1990], *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos, UIA, ITESO, 1996, 515 pp.

\_\_\_\_\_ [1991], *Sociología del riesgo*, México, UIA, Triana, 1998, 285 pp.

\_\_\_\_\_ [1992], *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1996, 158 pp.

\_\_\_\_\_ [1998a], *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Valladolid, Trotta, 1998, 257 pp.

\_\_\_\_\_ [1998b], *Teoría de los sistemas sociales*. México, UIA, 1998, 191 pp.

\_\_\_\_\_ [1988c], "El conocimiento como construcción", en *Metapolítica*, núm. 2, abril-junio de 1997, pp. 167-182.

**LUHMANN**, Niklas y Raffaele de Georgi, *Teoría de la sociedad*, Guadalajara, U de G, UIA, ITESO, 1993, 444 pp.

**LUHMANN**, Niklas y Karl Eberhard Schorr, *El sistema educativo: problemas de reflexión*, México, U de G, UIA, ITESO, 1993, 400, LXXIX p.

**MCCARTHY**, Thomas, "Cambios en la relación de la teoría con la práctica en la obra de Jürgen Habermas", en *Revista mexicana de sociología*, núm. 4, octubre-diciembre de 1983, pp. 1179-1207.

\_\_\_\_\_, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, 4a. ed., Madrid, Tecnos, 1998, 479 pp.

**MORRIS**, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Planeta, 1994, 122 pp.

**PARSONS**, Talcott, *El sistema social*. Madrid, Revista de Occidente, 1959, 569 pp.

**PARSONS**, Talcott y Edward A. Shils, "Values, motives and systems of action", en Talcott Parsons y Edward A. Shils (eds.), *Toward a general theory of action*, Nueva York, Harper y Row, 1962, pp. 45-275.

**RAWLS**, John [1971], *Teoría de la justicia*, 2a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 549 pp.

\_\_\_\_\_ [1982], *Sobre las libertades*, Barcelona, Paidós, 1996, 122 pp.

\_\_\_\_\_ [1993], *Liberalismo político*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, 359 pp.

**RITZER**, George. *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, McGraw-Hill, 1993, xvii, 680 pp.

**RORTY**, Richard. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Tecnos, 1995, 355 pp.

**RUIZ**, Alfredo B. “Humberto Maturana y su contribución a las ciencias de la complejidad”, en *Metapolítica*, núm. 8, octubre-diciembre de 1998, pp. 691-705

**SAUSSURE**, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*, Barcelona, Planeta, 1994, 319 pp.

**SERRANO G.**, Enrique, “Jürgen Habermas y la teoría crítica”, en *Metapolítica*, núm. 9, enero-diciembre de 1999, pp. 127-143.

**SCHRAMM**, Wilbur. *Men, messages and media: a look at human communication*, Nueva York, Harpert y Row, 1973, 341 pp.

**TEDESCO**, Juan Carlos, “El cambio educativo desde la perspectiva de los decisores”, en *Perpsectivas*, núm. 4, diciembre de 1997, pp. 577-585.

**TORRES Nafarrate**, Javier, “Sistema y complejidad: la arquitectura de la teoría de Niklas Luhmann”, en *Metapolítica*, núm. 8, octubre-diciembre de 1998, pp. 661-672.

**WEBER**, Max. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, 2a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1987, xxiv, 1237 pp.

