

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/315843995>

NIKLAS LUHMANN. Teoría emergente de los sistemas sociales

Book · December 2016

CITATIONS

7

READS

2,549

1 author:



Alexander Ortiz Ocaña

University of Magdalena

70 PUBLICATIONS 378 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL [View project](#)



Teoría de los sistemas autorreferenciales de Niklas Luhmann y autopoieticos de Humberto Maturana [View project](#)







NIKLAS LUHMANN

TEORÍA EMERGENTE DE LOS SISTEMAS SOCIALES



Alexander Ortiz Ocaña¹

EDICIONES EDIBERUN

2016

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha publicado más de 30 libros. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en empresas y universidades de Cuba, Colombia, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Chile y Panamá. Actualmente reside en Colombia. Email: alexanderortiz2009@gmail.com





Ortiz Ocaña, Alexander

NIKLAS LUHMANN, Teoría emergente de los sistemas sociales- 1a ed. Bogotá:
Distribooks Editores.

xxx p. ; 21x15 cm.

ISBN xxxx

I. Título

CDD

Fecha de catalogación:

Gerente Editora

Jessica Fonseca Ramírez

Diseño de cubierta y preimpresión

Wise in Media

ceo@wiseinmedia.com

Impresión

Copyright © 2016 Distribooks Editores

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran o plagiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización. Ninguna de las partes de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea electrónico, químico, mecánico, magneto-óptico, grabación, fotocopia o cualquier otro, sin la previa autorización escrita por parte de la editorial.

IMPRESO EN COLOMBIA

PRINTED IN COLOMBIA

Queda hecho el depósito que marca la ley xxxxx





CONTENIDO

PRE-SCRIPTUM. PRINCIPALES CONTRIBUCIONES CIENTÍFICAS DE NIKLAS LUHMANN.....	13
------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1. LA PERPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS SOCIALES AUTORREFERENTES.....	31
------------------------------------------------------------------------	-----------

1.1. LA INTERACCIÓN COMO SISTEMA SOCIAL: CONFIANZA	33
----------------------------------------------------------	----

1.2. LA ORGANIZACIÓN COMO SISTEMA SOCIAL: DECISIONES	37
------------------------------------------------------------	----

1.3. LA SOCIEDAD COMO SISTEMA SOCIAL: COMUNICACIONES.....	40
-----------------------------------------------------------	----

1.4. ¿SOCIEDAD SIN SERES HUMANOS?	46
-----------------------------------------	----

1.5. SOCIEDAD MUNDIAL.....	49
----------------------------	----

1.6. LOS SUBSISTEMAS SOCIALES DE LA SOCIEDAD	52
----------------------------------------------------	----

2. LA CIENCIA EN LA TEORÍA SISTÉMICA DE LUHMANN
--------------------------------------------------------------	--------------

2.1. LA CIENCIA COMO SUBSISTEMA SOCIAL.....	61
---------------------------------------------	----

2.2. CONOCIMIENTO, VERDAD Y ERROR	64
-----------------------------------------	----

2.3. CIENCIA, CONOCIMIENTO Y VERDAD	71
-------------------------------------------	----

2.4. ORIGINALIDAD EN LA CIENCIA. CÓDIGOS	75
------------------------------------------------	----



2.5. CIENCIA: DISTINCIÓN TEORÍAS/MÉTODOS	78
2.6. CIENCIAS NATURALES Y DEL ESPÍRITU. INVESTIGACIÓN BÁSICA.....	80

3. LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA SEGÚN LUHMANN 83

3.1. INCLUSIÓN: FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.....	88
3.2. PEDAGOGÍA.....	98
3.3. DIDÁCTICA: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	100
3.4. LA CLASE COMO SISTEMA DE INTERACCIONES.....	105
3.5. EL PROFESOR.....	107
3.6. EL ESTUDIANTE.....	111
3.7. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA LUHMANNIANA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	113

4. EL AMOR EN LA OBRA DE LUHMANN 127

4.1. EL AMOR NO ES UN SENTIMIENTO	128
4.2. NO HAY AMOR SIN SUFRIMIENTO	130
4.3. EL AMOR NO ES ETERNO	136
4.4. AMOR VERSUS RAZÓN	140



**5. DEFENSAS Y CRÍTICAS A NIKLAS LUHMANN Y
DESDE LUHMANN..... 145**

5.1. RECEPCIÓN DE LUHMANN EN EUROPA Y LATINOAMERICA.
INFLUENCIAS RECIBIDAS146

5.2. HABERMAS VERSUS LUHMANN (Y VICEVERSA)153

5.3. MATURANA VERSUS LUHMANN. LUHMANN RESPONDE
A MATURANA162

5.4. VALIDEZ DE LA TEORÍA SISTÉMICA DE LUHMANN.
CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.
IMPLICACIONES ONTOLÓGICAS169

5.5. EL SILENCIO DE LA TEORÍA. LO QUE LUHMANN NO DICE.....174

**POST-SCRIPTUM. LA PASIÓN DE NIKLAS LUHMANN.
TERGIVERSACIÓN DE SU TEORÍA..... 179**

BIBLIOGRAFÍA 189









PRE-SCRIPTUM. PRINCIPALES CONTRIBUCIONES CIENTÍFICAS DE NIKLAS LUHMANN

Niklas Luhmann (1927-1998) es un notable sociólogo alemán muy conocido en Norteamérica debido a un interesante y polémico debate que realizó con Jürgen Habermas en la década del 70 sobre el potencial de la teoría de sistemas sociales que estaba elaborando. Luhmann, al igual que Habermas, fue alumno de Talcott Parsons en la universidad de Harvard y, siguiendo a su maestro, abogaba por configurar una gran teoría que abarcara todos los procesos y subsistemas sociales. Es evidente que el camino seguido por ambos sociólogos alemanes fue diferente.

De esta manera, introduce en su teoría casi 50 nociones tomadas de diversas disciplinas: observador, distinciones, operaciones, observación, unidad, diferencia, sistema, entorno, límites del sistema, complejidad, reducción de complejidad, intención, sentido, comunicación, autorreferencia, autopoiesis, sistemas autorreferentes, reflexión, comprensión, cierre operativo, clausura operacional, estructura, proceso, evento, acontecimientos,

temporalidad, contingencia, doble contingencia, expectativas, riesgo, interpenetración, acoplamiento estructural, sistema social, sociedad, organización, decisiones, interacciones, confianza; entre otras no menos importantes.

La teoría de sistemas sociales que Luhmann elabora incluye aspectos de otras áreas del saber: cibernética, biología, psicología, matemática. Esto le permitió estudiar el fenómeno social desde la perspectiva de su creación en el acto mismo de conocer. Es una teoría de la complejidad que elimina los conceptos obsoletos de sujeto y objeto, transitando hacia una epistemología más radical cuyo enfoque principal es el observador y lo observado, pero no analizando el observador como el sujeto y lo observado como el objeto, sino sintetizando esta dicotomía en la noción y acto de distinguir. No obstante, las configuraciones de distinción que utiliza el observador constituyen un punto ciego inmanente a toda observación, el cual siempre está presente en cualquier proceso observacional. De cualquier manera, el sustrato epistemológico de su teoría es la diferencia, concepto tomado de las obras de Bateson (2010, 2011), Deleuze (1995, 2011, 2012) y Derrida (2012).

La noción de diferencia en Luhmann se concreta a partir de la distinción que hace el observador, quien tiene la opción de tener en cuenta otras posibilidades. Luhmann descubre que no vivimos en el mejor de los mundos, pero sí en un mundo con extraordinarias posibilidades de mejorar gracias a la contingencia social, categoría muy parecida a la noción de natalidad utilizada por la teórica de la política Hannah Arendt (2006, 2010, 2012, 2014). Asimismo, cuando Luhmann (2011c) nos dice que

la contingencia es un atributo de la sociedad moderna nos está recordando la noción de modernidad líquida de Zygmunt Bauman (2010, 2011, 2013). Este principio de contingencia expresa que todo lo que existe pudiendo no existir no tiene en sí mismo la razón última de su existencia, sino que ésta se debe a algún evento anterior. Y esa es una cualidad de la sociedad moderna: es inatrapable, como lo natural, lo cual confirma el postulado de Heráclito: a la Naturaleza le gusta esconderse.

Las configuraciones de distinción que utiliza el observador pueden ser observadas por otro observador (el observador de segundo orden), quien tampoco puede develar la esencia de sus distinciones. Es así que no existe un supra-observador científico que posea la verdad absoluta. El conocimiento científico siempre es limitado, la ciencia siempre es aproximativa. Es por ello que la teoría luhmanniana pretende aplicarse a todo fenómeno social, pero no reclama ser exclusiva ni tener el privilegio o la franquicia de observar el mundo completo de manera infalible, sin límites y sin ser observada. Al hacerlo, la modificamos con nuestra observación, porque “¿Cómo determinar si un cuerpo está en reposo, si se desconoce quién lo está observando y cómo se mueven?” (Coles, 2007, p. 29).

La obra de Niklas Luhmann tiene un magnetismo que hechiza a los científicos sociales, dado su alto nivel teórico. Configura una teoría emergente de los sistemas sociales, sustentándose en una diversidad de fuentes disciplinares (teoría de la acción: Parsons, Sociología; noción de autopoiesis: Maturana y Varela, Biología; observación de segundo orden: Foerster, Cibernética; distinción forma/medio: Adler, Psicología; fenomenología y



concepto de sentido: Husserl, Filosofía; teoría de la evolución: Darwin, Biología; teoría de la forma: Spencer-Brown, Matemática; teoría de la diferencia: Bateson, Ecología), para ello tuvo que proponer una nueva teoría de los sistemas que cambia el enfoque todo/partes, de Bertalanffy (1962, 1976), por el enfoque sistema/entorno.

A pesar de la diversidad de disciplinas en las que se sustenta, Luhmann desarrolla una visión global de la sociedad que abarca el arte, la educación, la política, el derecho, la economía, la religión, los medios de comunicación, la familia, la ciencia, entre otros sistemas sociales. Estos temas fueron desarrollados en más de 60 obras (Luhmann, 1983a, 1983b, 1984, 1985, 1988, 1993, 1994a, 1994b, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b, 2000, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014a, 2014b; Luhmann & Schorr, 1990, 1993; Luhmann & De Giorgi, 1993).

Casi la totalidad de la obra del sociólogo alemán ha sido traducida al castellano. No obstante, su propuesta aún no es bien comprendida, quizá porque extiende a los sistemas sociales nociones introducidas inicialmente para la Biología en las obras de Varela (1979, 2000, 2013), Maturana (1990, 2013), Maturana & Ludewing (1992), Maturana y Varela (2003, 2004), autores clave para el desarrollo de su obra, en los cuales encontramos nociones que Luhmann utilizó en su teoría: observador, distinciones, autopoiesis, autorreferencia, acoplamiento estructural, cierre operativo (clausura operacional).

Por otro lado, son muy escasas las investigaciones aplicadas

que utilizan su teoría de los sistemas como concepción epistemológica. La mayoría de los estudios sobre su obra se concentran en divulgarla para tratar de comprenderla. En este sentido, al menos una docena de autores han escrito libros sobre los postulados de la obra Luhmanniana (Navas, 1989; Rodríguez & Arnold, 1990; Torres, 1999b; Corsi, Esposito & Baraldi 2006; Izuzquiza, 2008; Rodríguez & Torres, 2008; Vivanco, 2010; Ibáñez, 2012; López, 2012; entre otros).

En el caso concreto de Colombia, la obra de Luhmann no es ampliamente conocida, pero ha tenido una excelente recepción en algunos círculos académicos, refrendada en los trabajos investigativos de Runge & Muñoz (2010), Tapiero & García (2010), Martínez (2014), Ortiz & Salcedo (2014) y Salcedo (2015). No obstante, todavía predomina un balance positivo a favor de la investigación teórica sobre la obra de Luhmann, en detrimento de la investigación empírica. Prueba de ello es la cantidad de revistas científicas temáticas y libros colectivos que se han publicado en las últimas dos décadas sobre la teoría de Luhmann. Casi 40 autores han publicado artículos en revistas especializadas o capítulos libros colectivos (Almaraz, 1997, 2011; Arnold, 1997; García, J. M., 1997; García, P., 1997; Navarro, 1997; Navas, 1997a, 1997b, 2011; Nogueira, 1997; Pinto, 1997; Ramos, 1997; Torres, 1999a, 2011, 2014; Arriaga, 2003; Urteaga, 2010, 2011; Chávez, 2011; Clam, 2011; Corsi, 2011; De Giorgi, 2011; Esposito, 2011; Góbel, 2011; Heintz, 2011; Hellmann, 2011; Innerarity, 2011; Mascareño, 2011; Mujica, 2011; Rend & Bruns, 2011; Stichweh, 2011; Tell, 2011; Torres & Rodríguez, 2011; Tyrell, 2011, 2014; Estrada & Millán, 2012; Leite, 2012; Mascareño & Chernilo, 2012; Millán, 2012; Vélez, 2012; Echeverría, 2013,

2014; Martínez, 2014; Orozco, 2014; Ramírez, 2014; Rodríguez, 2014; Vega & Rojas, 2014; Vergara & Acevedo, 2014).

La obra de Luhmann es creativa, innovadora y crítica. El sociólogo que hoy nos ocupa es resbaladizo y misterioso, su teoría es escabrosa, pero no porque no sea accesible ni bondadosa, sino porque rompe con los cánones tradicionalmente establecidos y destruye nuestros esquemas. Luhmann me diría con Einstein (2010): “El misterio es lo más hermoso que nos es dado sentir. Es la sensación fundamental, la cuna del arte y de la ciencia. Quien no la conoce, quien no puede asombrarse ni maravillarse, está muerto. Sus ojos se han extinguido” (p. 14). Para abordar la obra de Luhmann, aprender y sacar provecho cognitivo de ella, es preciso borrar nuestras creencias, o al menos ponerlas entre paréntesis. Se requiere hacer un gran esfuerzo intelectual para transitar por los espinosos caminos conceptuales de la teoría luhmanniana.

En el estudio de la vasta obra del eminente y polémico sociólogo alemán, y para poder comprenderla, utilicé el método de la Reducción Fenomenológica, creado por el filósofo Edmund Husserl (2002, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014). Pienso que Luhmann también utilizó este método en sus investigaciones teóricas. El fundamento de este método es el gesto consciente, el cual puede ser analizado, según Varela (2000), en cuatro momentos o aspectos entrelazados: actitud: reducción, intimidad: intuición, descripción: invariantes y formación: estabilidad.

El punto de partida del análisis es la actitud de la reducción, es decir, dudar momentáneamente de nuestras propias creencias

y conocimientos, o sea, poner entre paréntesis lo que sabemos, no usar los conceptos y nociones tradicionales que caracterizan nuestra vida cotidiana y que, en ocasiones, nos impiden ver mejor los fenómenos que estamos estudiando.

Esta actitud de reducción nos lleva a vivenciar una experiencia menos contaminada, nos une más con el mundo y no sentimos las barreras epistemológicas que caracterizan nuestra biopraxis científica. La esencia de la actitud reductora es la suspensión de creencias y poner entre paréntesis lo conocido.

A partir de esta vivencia experiencial aparecen dos capacidades humanas esenciales en este método: la intuición y la reflexión. La intuición se logra mediante la intimidad y la evidencia inmediata. Es notable que Luhmann es un hombre intuitivo, que va más allá de lo que simplemente va demostrando; por lo menos, es la sensación que yo tengo. Si no es así, no podría hacer ciencia social y humana.

Luego sigue la descripción de la evidencia intuitiva, para dar forma a nuestra experiencia mediante nuevos conceptos, nociones, esquemas, fórmulas, ilustraciones, gráficos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, configuraciones, etc. Varela (2000) se refiere a estas descripciones públicas como invariantes que permiten comunicar la observación. Es decir, no son simples codificaciones públicas sino configuraciones conceptuales comprensivas que dan forma a lo que experimentamos.

Finalmente, se logra el aprendizaje y la formación, a partir



de cultivar la habilidad de estabilizar, profundizar la capacidad intuitiva y poner entre paréntesis conservando la atención.

El cambio de mentalidad que experimenté para poder enfrentar de manera comprensiva la obra de Luhmann, me permitió profundizar en ella a partir de lo que denominé Decálogo heurístico, un procedimiento conformado por los siguientes interrogantes aplicados a la obra del sociólogo:

- 1-¿Cuáles son los principales problemas que plantea el autor?
- 2-¿Cuál es la contradicción que subyace en dichos problemas?
- 3-¿Cuáles son las posibles causas de dichos problemas?
- 4-¿Cuál es la esencia y naturaleza del texto?
- 5-¿Cuáles son los principales postulados que plantea el autor?
- 6-¿Cuáles son los argumentos que presenta el autor para estos postulados?
- 7-¿Qué no he comprendido bien en el texto? Conceptos, argumentos, etc.
- 8-¿Estoy de acuerdo o no con los postulados y/o argumentos del autor?
- 9-¿Qué tesis puedo plantear contrarias a las del autor?
- 10-¿Qué vacíos presenta el texto? ¿Qué cuestiones deja sin desarrollo suficiente?

Sin lugar a dudas, este procedimiento me fue muy útil para

penetrar y comprender la obra de Niklas Luhmann. Sin esta técnica, el resultado en la escritura de este libro no hubiese sido el mismo, debido a la complejidad inmanente de su teoría, a las paradojas que caracterizan su monumental obra, a la propia forma que utiliza Luhmann de definir los conceptos como diferencias. Luhmann configura definiciones autológicas, es decir, que incluyen al propio concepto, como es el caso de la definición de sistema, definido como la diferencia sistema/entorno.

Luhmann parte del concepto de sistema para elaborar su teoría general de la sociedad, pero por sistema no entiende un tipo específico de objeto, sino una distinción entre sistema y entorno. Para un observador, un sistema es una forma, por cuanto excluye algo como entorno. Esto significa que todo lo que puede ser observado y descrito con esta forma pertenece al sistema o al entorno. Los sistemas tienen límites. Según Luhmann (1997b), esto precisamente diferencia el concepto de sistema del concepto de estructura. Los límites no se pueden pensar sin algo exterior a los sistemas; suponen, por consiguiente, “la realidad de un más allá y la posibilidad de franquearlos. Se acepta, por lo general, que tiene la doble función de separación y unión de sistema y entorno” (p.78). Pero, en palabras de Luhmann (1998b), “el límite mismo está determinado por el sistema, de tal manera que la diferencia del sistema con el entorno puede concebirse como un resultado del sistema, a saber, tematizado como un proceso autorreferencial” (p.80).

Por otro lado, Luhmann (1997b) define como complejo a un “conjunto interrelacionado de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en cualquier momento con



todos los demás, debido a limitaciones inmanentes a la capacidad de interconectarlos” (p.69). Como se aprecia, la teoría de Luhmann reconoce la complejidad, caracterizándola como la abundancia en exceso de relaciones, de posibilidades, de interconexiones, de modo que ya no sea posible plantear una correspondencia biunívoca y lineal de elemento con elemento.

Los entornos no consisten exclusivamente en otros sistemas. Y, por supuesto, “sólo en el caso de que el concepto de entorno no haga referencia a un sistema más grande o a un conjunto de sistemas es significativo afirmar que el concepto de sistemas presupone el de entorno y viceversa” (Luhmann, 1998b, p.73).

Un sistema puede denominarse autorreferente, según Luhmann (1997b), “cuando él mismo constituye los elementos que le dan forma como unidades de función, y cuando todas las relaciones entre estos elementos van acompañadas de una indicación hacia esta autoconstitución, reproduciéndose de esta manera la autoconstitución permanentemente” (p.91).

Para destacar la gran diferencia que existe entre este concepto fundamental de autorreferencia y la antigua discusión sobre autoorganización, Maturana & Varela (2003, 2004) propusieron el término de autopoiesis. Es pertinente señalar que Luhmann (1998b) elige de manera deliberada el concepto de producción (o poiesis, a diferenciar de praxis) elaborado por Maturana y Varela, sin embargo, el teórico alemán lo generaliza al hacerlo aplicable a la conciencia y a los sistemas sociales. Y lo hace porque esta noción presupone la distinción como forma y afirma que ha de ser realizada una obra, aunque el productor no pueda

crear por sí mismo todas las causas necesarias para ello.

Según Luhmann (1998b), si uno observa disciplinas científicas como la Biología, la Psicología o la Sociología, desde la distancia de un observador imparcial, podría llegar a la conclusión de que la Biología tiene que ver con la vida, la Psicología con la psiquis y la Sociología con la sociedad. “Pero si uno las observa más de cerca, se dará cuenta enseguida de que todas ellas tienen dificultades características con los conceptos que deben expresar la unidad de su objeto” (p.51). Precisamente, el concepto de autopoiesis apunta a este problema. Este concepto, que introdujo originalmente por Maturana (1999) para el caso de la vida, posiblemente puede ser aplicado también a la mente humana y a la sociedad. Sin embargo, se trata de un concepto que tiene muy poca relevancia en la actividad cotidiana de estas disciplinas, por lo que nos deja estancados en la pregunta de por qué existe este particular problema a la hora de expresar la unidad del objeto de las mismas con un concepto científico.

En la concepción de Luhmann (1997b), la autopoiesis no supone necesariamente que no exista en el entorno del sistema este tipo de operaciones con las cuales el sistema se autorreproduce. En el entorno de los seres humanos, por ejemplo, hay otros seres humanos, en el entorno mental hay otros procesos mentales. Pero en ambos casos, el proceso de reproducción propio del sistema psíquico sólo se puede aplicar internamente al sistema. “No se puede emplear para conectar sistema y entorno, o sea, no se puede sacar provecho de otra vida o de otra conciencia para el propio sistema” (p.92). Siguiendo con Luhmann (1997b), solamente en el caso de sistemas psíquicos, este

concepto presupone la conciencia. Podríamos decir también: El medio conciencia, propio del sistema, sólo se produce en este caso y debido a la observación.

Como se aprecia, Luhmann (1998a, 1998b) asume el concepto de sistema autorreferente, que es muy diferente al concepto clásico de sistema propuesto por Bertalanffy (1962, 1969). Para Luhmann un sistema es autorreferente cuando tiene la capacidad de establecer relaciones con él mismo, y se define por su diferencia en relación con su entorno. Este autor distingue tres tipos fundamentales de sistemas autorreferentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos o personales y los sistemas sociales. Cada uno de ellos se diferencia por su propio tipo de operación autopoiética. La conciencia es el modo de operación propio de los sistemas personales o psíquicos.

Para Luhmann (1998b), los seres humanos, como sistemas psíquicos, son el entorno de la sociedad, no son componentes de la misma. Es decir, entre el ser humano y la sociedad se da la relación existente entre un sistema y su entorno. Lo interesante de esta concepción es que los subsistemas de cada sistema no son componentes sino entornos. Y esto da cuenta de la alta complejidad del sistema y de los subsistemas que, a la vez, son un sistema autorreferente y autopoiético, manteniendo su apertura, clausura operativa y autonomía.

Toda la obra de Luhmann es una invitación a pensar de un modo nuevo, de un modo diferente, y en este sentido crea las bases para un pensamiento configuracional, basado en las diferencias y en las relaciones (Ortiz & Salcedo, 2014). En el caso concreto de este trabajo investigativo citado, los autores se re-

fieren al pensamiento configuracional como sistema autorreferencial y autopoietico de configuraciones, sustentados en las teorías de sistemas de Maturana (1999) y de Luhmann (1998b), fertilizadas y vigorizadas con la teoría holística-configuracional de los procesos sociales (Fuentes, 2009).

Desde la teoría de los sistemas autorreferentes (Luhmann, 1998b) y de la teoría autopoietica de Maturana (1999); Ortiz y Salcedo (2014) proponen tesis ontológicas y epistemológicas sobre el pensamiento infantil, al considerarlo como un sistema autopoietico, autorreferencial y autoconfigurativo, lo cual sin lugar a dudas constituye un paso de avance muy significativo en la elaboración de una nueva concepción de la actividad científica.

Según Luhmann (1997b), existen máquinas, sistemas químicos, sistemas vivos, sistemas conscientes, sistemas comunicativos, de sentido (sociales); pero no existe una identidad sistémica que lo configure todo. El ser humano da la impresión, a sí mismo o a un observador, de ser una unidad, pero no es ningún sistema. Menos aún puede formarse un sistema a partir de una pluralidad de seres humanos.

Estas afirmaciones negarían que el hombre como tal ni siquiera sea capaz de observar los procesos físicos, químicos y vitales que ocurren en su interior. Su vida no tiene acceso directo a su sistema psíquico; este tiene que hacerle sentir picor, dolor, o cualquier otra sensación que atraiga su atención, para provocar operaciones en otro nivel de la formación de sistemas, es decir, en la conciencia de sistema psíquico. (Luhmann, 1997b, p.104)

Debo destacar el cambio que conlleva el concepto de sistema autorreferente y autopoietico. Ya no se trata de una unidad con determinadas propiedades a propósito de cuya duración pueda tomarse una decisión global; “se trata más bien de la continuación o de la interrupción de elementos mediante un arrangement relacional de estos mismos elementos. Mantenimiento significa aquí mantener el cierre y la infinitud de reproducción de los elementos que en su aparecer ya desaparecen” (Luhmann, 1997b, p.136).

Luhmann (1998b) denomina “operación” a la reproducción de los elementos acontecibles, con el fin de acentuar más claramente que “no se piensa en la conservación inalterada del sistema, sino en un proceso en el nivel de los elementos indispensables para toda conservación y alteración del sistema” (p.68). Por tanto, siempre que mencione, en lo sucesivo, a las “operaciones” de un sistema autopoietico, como por ejemplo la sociedad, las organizaciones o las interacciones, me estoy refiriendo a esta precisión que hace este teórico de sistemas.

Para Luhmann (1998b), los sistemas vivos se basan en la vida, los sistemas psíquicos en la conciencia y los sistemas sociales en la comunicación. Los sistemas conscientes no son sistemas vivos, los sistemas sociales no son sistemas conscientes; sin embargo, cada uno de ellos presupone al otro como parte de su entorno. “Cada uno de ellos puede ser un sistema dinámico e incluso autopoietico, capaz de combinar cierre y apertura; pero teniendo en cuenta que están basados en diferentes elementos no pueden ser parte de un sistema autopoietico englobante” (p.30).

Tiene que tratarse de un modo de operar, precisamente

de un modo identificable. Si, como es habitual, y para estar a resguardo, se mencionan varias operaciones -por ejemplo: pensamiento y acción, estructuración y procesualidad-, entonces la unidad buscada se desvanece en la palidez e insipidez del “y” (uno de los requisitos técnicos de la construcción de teorías debería ser la prohibición de las “ies griegas”). Debemos arriesgar algo en la determinación del modo operativo con el que la sociedad se produce y reproduce. De lo contrario, el concepto quedará desdibujado. (Luhmann, 1998b, p.56).

Como se aprecia, Luhmann en toda su obra muestra una obsesión por la diferencia y las relaciones, a veces narcótica. Este libro pretende ser un análisis teórico de la teoría luhmanniana de los sistemas sociales. No es mi intención hacer un análisis exhaustivo de toda su obra. Más bien el libro se encamina a profundizar en la epistemología social luhmanniana, tratando de develar su esencia y naturaleza. Además, teniendo en cuenta que el conocimiento de Luhmann en Colombia no es tan amplio (aunque su recepción ha sido positiva), este libro intenta solamente erigirse en una guía estimuladora de la lectura de su obra. No hay otras pretensiones en este libro. Pero para lograrlo, no podemos sustraernos de las incertidumbres que provoca la teoría de Luhmann y, en consecuencia, debemos develar sus enigmas. La teoría de Luhmann es sigilosa y escurridiza.

La obra de Luhmann se comprende mejor si hemos estudiado previamente las obras de Hegel (1966), Kant (2000, 2004, 2001, 2012), Husserl (2002, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014), Heidegger (2006, 2010, 2014), Wittgenstein (2006, 2010, 2012), Spencer-Brown (1969), Foerster (1981, 1991); Bateson (2010, 2011); Maturana y Varela (2003, 2004), lo cual



no quiere decir que debemos leer a todos estos autores para poder leer a Luhmann.

Hasta ahora me he referido a la propuesta de Luhmann como teoría, por no utilizar la noción de modelo tan cuestionada en nuestro medio. Pero la diferencia entre teoría y modelo es sutil. Por ejemplo, según Coles (2007) el big bang proporciona el marco teórico estándar mediante el cual los cosmólogos interpretan las observaciones y configuran nuevas ideas teóricas, pero es un error afirmar que el big bang es una teoría. Este autor prefiere utilizar la noción de modelo. “Una teoría es del todo independiente, mientras que un modelo no es completo de la misma manera” (p. 56). Siguiendo este ejemplo y las definiciones de teoría y modelo, ¿la propuesta luhmanniana es una teoría o es un modelo?

No obstante su radical independencia, y a la originalidad de su teoría, Niklas Luhmann siempre se sintió heredero de una tradición de pensamiento sistémico, complejo y transdisciplinar, al cual rindió tributo y con el cual tuvo la más inmensa gratitud. Lo propio hizo con los hallazgos de sus contemporáneos que sirvieron de cimiento en la configuración de su teoría. Luhmann sentía, y así lo declaraba en sus obras, a Adler, Bateson, Darwin, Foerster, Husserl, Maturana, Parsons, Spencer-Brown y Varela, como los pilares inquebrantables de las diversas disciplinas sobre las cuales pudo configurar su monumental teoría. Tuvo que transitar en los hombros de estos gigantes para poder configurar su descomunal obra. ¡Adelante!, ¡Escuchémoslo!







1

LA PERPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS SOCIALES AUTORREFERENTES

Para Luhmann (2007) un sistema social produce una diferencia sistema/entorno que reduce complejidad en una dinámica de comunicaciones de sentido. El atributo esencial del sistema social es el sentido. La comunicación es la operación reproductora del sistema social. No hay sistema social sin sentido. No hay sistema social sin comunicaciones. No hay comunicación sin sentido, porque incluso algo que parezca no tener sentido, tiene sentido. El sin sentido también tiene sentido.

Lo social se identifica por un evento comunicativo. Su esencia y naturaleza son las comunicaciones. La operación que define lo social es la comunicación. No existe otro acontecimiento que reúna los requisitos para ser candidato a ser considerado como la operación básica fundante de lo social. Un sistema social emerge cuando una comunicación genera otra comunicación y ésta a su vez genera más comunicaciones a partir de ella misma. Para que un sistema social se reproduzca es necesario que los



acontecimientos (eventos) comunicativos sean seleccionados y procesados en entrelazamiento con otras comunicaciones.

Luhmann considera que no existe sólo un sistema social sino varios, en dependencia de la distinción sistema/entorno que se aplique, independientemente de que todos se reproducen mediante comunicaciones, pero éstas adquieren distintas dimensiones según el sistema social. De esta manera, Luhmann utiliza diversos criterios para distinguir los sistemas sociales: la presencia, la pertenencia y la participación. Basándose en estos criterios clasifica los sistemas sociales en tres tipos: interacciones, organizaciones y sociedad.

Ninguno de estos sistemas se reduce al otro. Cada uno de ellos tiene su propia forma de reproducción, independientemente de que todos son sistemas de comunicación de sentido. Estos tres sistemas sociales, se han ido diferenciando entre sí durante un largo proceso de evolución sociocultural. De manera que esta tipología no tiene sólo una intención operativa.

La clasificación luhmanniana de los sistemas sociales es creativa y original, por cuanto distingue tres tipos de sistemas sociales: interacciones, organizaciones y sociedad, pero a su vez, las interacciones y las organizaciones forman parte de la sociedad, sin que su suma sea la equivalencia de un sistema social global. No obstante, Luhmann nunca logró desarrollar totalmente esta tipología, por eso a veces se confunde la sociedad como tipo específico de sistema social y la sociedad como sistema que abarca a las interacciones y a las organizaciones.

1.1. LA INTERACCIÓN COMO SISTEMA SOCIAL: CONFIANZA

Las interacciones humanas son sistemas sociales porque están conformadas por comunicaciones. Este tipo específico de sistema social se reproduce por medio de una dinámica de comunicaciones de sentido que reduce complejidad a partir de la diferencia sistema/entorno, sustentada en el criterio de la presencia. Las personas ausentes no forman parte del sistema de interacciones, sino de su entorno. Sólo participan del sistema social interactivo las personas que estén presentes en dicha comunicación. “Dicha presencia es el presupuesto para la formación de los límites de la interacción y para la selección de lo que se ha admitido en ella como comunicación” (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006, p. 130).

Los sistemas de interacción forman la sociedad y se forman dentro de la sociedad. Constituyen una consolidación de la sociedad dentro de la sociedad, en el sentido de que utilizan comunicaciones para reproducirse. Pero su forma de operar, a diferencia de las organizaciones y la sociedad, requiere de la presencia humana y la interacción entre personas, mediante un proceso de doble contingencia basado en las expectativas. Cada persona espera una respuesta de la otra, acorde a lo que ha comunicado.

No hay interacción sin sociedad y viceversa. La interacción forma la sociedad, pero dentro de la misma sociedad existen límites entre el sistema de interacción específico y su entorno, que a la vez está ubicado dentro de la sociedad. Las interacciones no tienen nada fuera de la sociedad. Toda comunicación generada



entre dos personas forma parte de la sociedad y contribuye a su reproducción autopoietica.

Ninguna interacción puede devenir en todas las comunicaciones de la sociedad, y es imposible que todas las personas estén presentes en una comunicación. Es por ello que aquellas comunicaciones caracterizadas por la presencia de las personas, son consideradas un sistema interaccional, y las otras comunicaciones forman parte del entorno del sistema de interacciones (organizaciones y sociedad). Esta es precisamente la diferencia entre las interacciones y los demás sistemas sociales. Las interacciones requieren de la presencia del ser humano, los demás sistemas sociales no.

Una cualidad básica de los sistemas interactivos es la percepción. La comunicación en el sistema interaccional se revela mediante la percepción. Las interacciones y comunicaciones humanas dependen de los niveles de percepción. Uno no actúa igual si sabe que está siendo percibido que si lo desconoce. Si yo sé que el otro me está percibiendo, y el otro sabe que yo lo percibo, esta percepción mutua modifica y re-direcciona el curso de las acciones comunicativas.

La comunicación surge cuando una persona observa a otra y percibe que es percibida. No hay interacción sin percepción de la percepción. Si yo observo que estoy siendo percibido, y además me doy cuenta de que mi percepción está siendo percibida (percepción reflexiva), entonces no tengo otra alternativa que asumir que estoy comunicando. Cuando hay percepción reflexiva, es decir, percepción de la percepción, también hay comunica-

ción. Incluso aunque yo no hable, porque el hecho de no decir nada será el indicador de no querer conversar, pero estoy comunicando. La no comunicación no existe, porque una interacción sin palabras también es comunicación.

Rodríguez & Arnold (1990) identifican cuatro características de los sistemas interaccionales: presencia simultánea de dos personas como mínimo; intercambio mediante un tema común; estabilización temporal de la relación; autoconstrucción y auto-modelación permanente. Estas características hacen referencia a las interacciones locales. Heintz (2011) clasifica las interacciones en locales y globales. Considera que una interacción es global cuando la temática seleccionada pretende analizar problemas globales en sentido amplio y cuando los presentes en la interacción provienen de distintas partes del planeta (reuniones de la ONU, congresos internacionales, encuentro internacional de presidentes de naciones, encuentros deportivos mundiales). Cada una de estas interacciones se sustenta en la confianza.

Luhmann (2005a) señala que si cada mañana al levantarnos pensamos en todas las cosas negativas que nos pueden suceder, nunca saldríamos de la casa a nada. Es por ello que para levantarnos cada mañana necesitamos una dosis mínima de confianza. Mediante la confianza el ser humano hace más accesible el futuro y simplifica su destino. La confianza reduce la incertidumbre y la complejidad. El sistema de interacciones funciona a base de confianza. Si yo desconfío de una persona, no me acerco a ella y, por lo tanto, no se genera la estabilidad en la interacción comunicativa.



La confianza se basa en el pasado, se realiza en el presente, pero con la finalidad de garantizar la seguridad en el futuro. Según Luhmann (2005a), la confianza garantiza el aumento de las posibilidades para el desarrollo de la acción y tener una mejor experiencia, porque “hay un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad” (p. 14). Si aumenta la confianza, también aumentarán las posibilidades de acción comunicativa.

La confianza no es objetiva ni subjetiva, no se puede transferir a objetos ni a personas. La confianza se aprende. “La libertad como un complejo de acciones o aspectos de acciones por los cuales uno es personalmente responsable, es la fuente de la habilidad para aprender a confiar” (Luhmann, 2005a, p. 69).

La confianza es una operación de la voluntad humana. El ser humano decide o no confiar. Pero esta decisión subjetiva se sustenta objetivamente. El ser humano que confía busca información en el mundo objetivo que le permita tomar la decisión de confiar. La confianza no es gratis, tiene un costo, el costo de la información disponible. “El que tiene esperanza simplemente tiene confianza a pesar de la incertidumbre. La confianza refleja la contingencia. La esperanza elimina la contingencia” (Luhmann, 2005a, p. 41).

La confianza ayuda a vivir, porque la persona que confía vive una vida más plena y menos turbada, con menos preocupa-

ción, aunque es consciente que puede sufrir una decepción si no se cumplen sus expectativas. Cuando una persona confía, se comporta como si el futuro fuera cierto. Confiar es anticipar el futuro (Luhmann, 2005a). La confianza reduce el riesgo, más no lo elimina. La confianza se fragua cuando formamos parte de las expectativas de los demás, sustentada en una biopraxis afectivo-lingüística. Luhmann (2014a) considera que “la interacción social o la comunicación se hacen posibles y se orientan gracias a la mutua atribución de expectativas sobre las posibles acciones de los participantes” (p. 20), que pueden estar comunicándose como parte de un sistema interaccional o como miembros de una organización.

1.2. LA ORGANIZACIÓN COMO SISTEMA SOCIAL: DECISIONES

Luhmann (2010) puntualiza que en una organización las decisiones determinan la membresía de sus miembros, y el comportamiento ulterior de éstos también depende de decisiones. Es por ello que las organizaciones pueden ser caracterizadas como sistemas autopoieticos cuya dinámica comunicacional se fundamenta en decisiones. Para Luhmann (2005b), las organizaciones son sistemas autopoieticos de decisiones.

La operación reproductora de la organización es la decisión, que al comunicarse genera nuevas decisiones. La organización es un sistema cerrado en sus operaciones, lo cual no significa que no tenga contacto con su entorno, sino que se clausura de manera operativa por medio de sus propias decisiones, y el entorno no determina su estructura. Pero la organización se acopla estructuralmente a su entorno social. Cualquier criterio



para conformar la organización como sistema social se subordina a las operaciones relacionadas con la toma de decisiones. No existen acciones al interior de una organización que surjan al margen de las decisiones. La apertura, desarrollo, dinámica, evolución y cierre de una organización, están sujetas a decisiones configuradas a partir de otras decisiones concatenadas. No existen decisiones aisladas en una organización. Toda decisión genera otra decisión.

Los límites de una organización son límites de sentido, no son límites geográficos. Una organización no se caracteriza por su estructura física, tamaño, ubicación especial, oficinas, instalaciones, etc. La esencia y naturaleza de una organización son las decisiones.

Las organizaciones son sistemas sociales cuyas operaciones reproductoras son las decisiones. Se distinguen por la membresía y permanencia de sus miembros, según determinados criterios de selección. Las decisiones son acontecimientos generados secuencialmente, los cuales generan nuevas decisiones.

En las organizaciones se realizan varias comunicaciones de manera simultánea, por ello son más complejas que los sistemas interaccionales. También son más estables en el tiempo.

La organización es un sistema social sui generis. A diferencia del sistema interaccional, en el que sólo participan las personas presentes, en la organización participan los miembros presentes y también los miembros ausentes. Además, es un sistema muy especial porque en ocasiones puede incluir dentro de sí a

su entorno. Es decir, en un determinado momento pueden participar en la dinámica de la organización, personas que no son miembros de ella y, por el contrario, personas miembros de la organización podrían estar ausentes de su dinámica.

Ya hemos expresado que un sistema es la diferencia entre sistema y entorno. Para obtener conocimiento el observador hace distinciones, porque no es posible observar el mundo completo. Al hacer distinciones, incluimos la unidad y excluimos la diferencia. Las distinciones generan exclusiones. Es inevitable. No es posible la inclusión sin la exclusión y viceversa.

La unidad paradójica de esta diferencia es disuelta de tal modo, que la sociedad opta por la inclusión de todos en sus sistemas funcionales, las organizaciones, por lo contrario, por la exclusión de todos. La sociedad considera que las exclusiones son indignas del ser humano e inútiles funcionalmente, pero no puede impedir las. Las organizaciones parten de la exclusión, para conseguir un control decisional sobre la membresía y, con ello, su propia autonomía. (Luhmann, 2000, p. 392, citado por Tyrell, 2014, p. 72).

En los sistemas organizacionales solo es posible tomar decisiones a partir de otras decisiones de partida. No es posible tomar una decisión sin basarnos en otras decisiones. Toda decisión depende de otra decisión previa. “Las decisiones no se dejan comprender como mónadas, ni como fenómenos únicos; se condicionan mutuamente en el sentido de que sin otras decisiones no habría nada que decidir” (Luhmann, 2005b, p. 43).

“La sociedad moderna es tan compleja, que ya no puede con-

ceptuarse como unidad organizada. Y ningún sistema funcional puede aprehenderse desde la organización” (Luhmann, 1972, p. 245, citado por Tyrell, 2014, p. 70). A diferencia del sistema interaccional, que es considerado parte de la sociedad, la organización no se considera parte de la sociedad, ni viceversa. “La sociedad no es organización, la organización no es sociedad” (Luhmann, 1975, p. 153, citado por Tyrell, 2014, p. 70).

1.3. LA SOCIEDAD COMO SISTEMA SOCIAL: COMUNICACIONES

El término sociedad siempre ha estado ausente en los diccionarios de Sociología. En muy pocas ocasiones se define qué es la sociedad. Más bien se habla de tipos de sociedades y sus características, pero no se define el concepto sociedad.

Luhmann (2007) afirma que el concepto sociedad es el concepto más difícil que la Sociología ha heredado del pasado. Además, señala que la sociedad moderna difiere con creces de la sociedad antigua, por tanto, es necesario elaborar una nueva teoría de la sociedad para comprender los nuevos hechos y eventos sociales, sin necesidad de acudir a los clásicos. Considera que la teoría de la acción (Parsons, 1956; Marx & Engels, 1973; Weber, 2009) debe ser sustituida por la teoría de la comunicación, pero no de manera integrada en una teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1989, 1999, 2012), sino con una radicalidad tal que independice de manera definitiva a la comunicación de la acción, con el fin de dar cuenta de la verdadera complejidad de la sociedad moderna, solapada en concepciones arcaicas que se convierten en obstáculos epistemológicos, a saber:

1. La sociedad puede ser observada desde fuera, desde el exterior (Parsons, 1956), como territorios regionales específicos o como grupo de hombres concretos. Objeción heurística: ¿Cómo hace el ser humano para observar la sociedad sin observarse a sí mismo?
2. La sociedad es una unidad regional, territorialmente delimitada (Marx & Engels, 1973). Por lo tanto, Colombia es una sociedad distinta de España, Canadá es una sociedad distinta de México, y Cuba es una sociedad distinta de Jamaica. Objeción heurística: ¿Realmente son tan distintas o son lo mismo con personas diferentes ubicadas en distinta geografía?
3. La sociedad está compuesta por hombres concretos, específicos, y las relaciones entre ellos (Weber, 2009). Objeción heurística: ¿La sociedad es las personas físicamente o lo que las personas comunican?, ¿la sociedad es los seres humanos o las comunicaciones?
4. La sociedad se configura en el consenso de esos hombres concretos, y en la formulación y concreción de sus objetivos (Habermas, 1989, 1999, 2012). Objeción heurística: ¿Todos los seres humanos tenemos las mismas metas, objetivos y sueños?, ¿puede haber un consenso entre todos los seres humanos del planeta?

A partir de la comprensión de estos obstáculos, Luhmann (2007) se convence de que la sociología requiere de un sistema de conceptos totalmente nuevo, que le permita develar y comprender fenómenos de alta complejidad, como es la existencia del orden social. Es preciso destacar que estos obstáculos epistemológicos fueron develados por Luhmann cuando comienza a configurar su teoría de la sociedad y reflexiona sobre la metodología utilizada por la tradición para el estudio de los sistemas altamente complejos o hipercomplejos, como la sociedad. Utiliza de manera operativa la



noción de obstáculo epistemológico introducida originalmente por Bachelard (2004, 2009, 2011), con el fin de comprender los avances conceptuales específicos de la sociología, no en alguna rama particular sino en la disciplina en general.

Con motivo de su 65 aniversario, Luhmann concedió una entrevista el 5 de diciembre de 1992. En ella reconoció su principio epistémico y teleológico al afirmar que su objetivo principal como científico no era transformar la sociedad sino comprenderla. Luhmann no pretendía mejorar la sociedad sino la descripción sociológica de la misma.

Luhmann (2007) comienza el desarrollo de su teoría cuestionando el concepto de acción, ya que lo considera poco adecuado para describir teóricamente la complejidad de la sociedad moderna. Insiste en la necesidad de concentrarnos en la esencia y naturaleza de lo social, en el proceso de configuración de lo social, y abandonar el carácter fundante de la acción.

En este punto del análisis declara que la sociedad no es la pluralidad de seres humanos que conforman una nación y tampoco las acciones individuales de estas personas. Declara que “la sociedad es la totalidad de las comunicaciones sociales esperables” (Luhmann, 2007, p. 409). Es decir, la sociedad son esencialmente las comunicaciones entre las personas, no las personas en sí mismas. La esencia de la sociedad son las comunicaciones, por tanto, para comprender lo social es preciso analizar los procesos de comunicación. De esta manera, Luhmann supera los criterios ontológicos, subjetivistas y antropológicos, para entender la sociedad, y transita hacia la comunicación

como esencia y naturaleza de lo social.

El criterio de distinción de la sociedad como sistema social es la participación comunicativa, no necesariamente la presencia (sistema interaccional) ni la permanencia (sistema organizacional). Todas las comunicaciones forman parte de la sociedad, y todo lo que no comunica queda excluido de la sociedad, pasa a ser parte de su entorno. De ahí que los límites de la sociedad son los límites de la comunicación. El alcance de la sociedad depende del alcance de la comunicación. La sociedad es un sistema autopoietico y autorreferencial, cerrado en sus operaciones de comunicación. La sociedad es comunicación y todo lo que sea comunicación es sociedad. Ésta emerge a partir de las comunicaciones.

Emergencia quiere decir, por encima de todo, autonomía. Emergente es un mundo que no coincide punto por punto con las condiciones de posibilidad sobre las que se sustenta y de donde ha surgido. La sociedad, entonces, es un orden emergente que no puede verse afectado por nada que esté fuera de él. La sociedad es el universo de todas las comunicaciones posibles. (Luhmann, 2007, p. 105)

Como se aprecia, en la teoría de Luhmann, sociedad es un concepto escabroso y resbaladizo, ya que lo considera un sistema autoconstituido, por cuanto es capaz de contenerse a sí misma y a todos los demás sistemas sociales (organizaciones e interacciones). Luhmann analiza la sociedad desde dos dimensiones: como un sistema social, al mismo nivel de las interacciones y las organizaciones, y como el sistema que agrupa a estos tres: interacciones, organizaciones y sociedad.



Para Luhmann (1998b), la sociedad es el concepto social más amplio, incluye todo lo social y, por consiguiente, no tiene entorno social.

Si se agregan factores sociales, si surgen interlocutores de comunicación novedosos, la sociedad crece, pues esos factores arraigan en la sociedad, no pueden ser externalizados ni tratarse como una cosa de su entorno, ya que todo lo que es comunicación es sociedad. La sociedad es el único sistema social en que surge este particular fenómeno, que tiene consecuencias enormes en lo que respecta a la teoría social (p. 366).

Luhmann (2007) considera que el contorno de la comunicación no tiene ninguna frontera. Esta consideración es muy similar a los planteamientos de Hawking (1988) en su descripción del universo: “La condición de contorno del universo es que no tiene ninguna frontera. El universo estaría completamente autocontenido y no se vería afectado por nada que estuviera fuera de él” (p. 175).

Toda la obra de Luhmann es un gigantesco esfuerzo de abstracción teórica en función de no mezclar los procesos comunicativos con los procesos mentales. Esto es lógico si tenemos en cuenta que el sustrato epistemológico de su teoría es la diferencia. De ahí que un sistema no puede estar integrado por dos operaciones, no puede realizar las dos operaciones de manera simultánea. El sistema piensa o comunica, pero no puede pensar y comunicar al mismo tiempo. Esta consideración podría parecer inverosímil, porque en nuestra cotidianidad nosotros observamos que el ser humano piensa y luego comunica lo pen-

sado. Sin embargo, cuando un ser humano piensa, emerge un sistema psíquico, pero cuando comunica está dando lugar a la aparición de un sistema social. Habermas (1989) se percata de esto y declara:

Sobre el trasfondo de esta evolución teórica se ve claro qué cargas echa sobre sí la teoría de sistemas al distribuir estas estructuras lingüísticas, que abarcan lo psíquico y lo social, en dos sistemas distintos. Ahora que están más claras las líneas generales de la teoría de Luhmann, se ve también cuántas energías han tenido que gastarse para hacer frente a los problemas derivados de esta sola decisión básica (p. 446).

La sociedad moderna se organiza en subsistemas funcionales: arte, ciencia, derecho, economía, educación, familia, política, religión, salud, etc. Cada uno de estos subsistemas funcionales tiene su propio discurso sistémico. Cada uno se expresa a través de un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Este código, especifica y selecciona un tipo especial de comunicación. Para el arte, la belleza; para la ciencia, la verdad; para el derecho, la justicia; para la economía, el dinero; para la educación, las calificaciones; para la familia, el amor; para la política, el poder; para la religión, Dios; y para la salud, la enfermedad.

Cada subsistema social es también sociedad. De ahí que sea un error hablar de las relaciones entre la educación y la sociedad, o economía y sociedad, o política y sociedad. La sociedad no es el entorno de los subsistemas sociales, no es externa a ellos. Estos subsistemas funcionales de la sociedad también son sociedad, pero al mismo tiempo sólo son una parte de ella. Esta es la paradoja de los subsistemas funcionales. La sociedad



es la configuración de esos subsistemas sociales. Ninguno de ellos tiene la primacía sobre los demás, no hay una jerarquía entre ellos, todos están al mismo nivel. La sociedad moderna no tiene centro, o más bien, el centro de la sociedad moderna son las comunicaciones.

Luhmann (2007) considera que la sociedad es un sistema simbólico conformado por discursos que proliferan en una configuración de comunicaciones. La sociedad es un sistema emergente, porque es el resultado de la configuración de comunicaciones y, en este sentido, la sociedad es una unidad holística que se configura al margen de los seres humanos.

1.4. ¿SOCIEDAD SIN SERES HUMANOS?

Para Luhmann (2012), la sociedad no está compuesta de seres humanos, sino de comunicaciones. Los seres humanos son el entorno de la sociedad, no son componentes de la misma.

Como no me puedo comunicar con mi cuerpo, mi cuerpo tampoco es un fenómeno social, sino parte del entorno natural que sirve de soporte físico de las comunicaciones. Por ello, los 'hombres' no son sociales (pues mi carne o sangre o pelos no son comunicaciones), y por ende, entre otras conclusiones, la sociedad (un tipo de sistema social) no se compone de hombres -pues los hombres (como miembros de la especie *homo sapiens sapiens*, esto es, como seres biológicos) no son comunicaciones (como tampoco lo son mis pensamientos, por lo que tampoco ellos son sociales)-. (p. 18).

Niklas Luhmann ha recibido muchísimas críticas por conside-

rar al ser humano como entorno de la sociedad. Para contrarrestar estos cuestionamientos Luhmann (1998b) señala:

En esta teoría, el hombre no se pierde como entorno del sistema, sólo cambia la posición jerárquica de la que gozaba en la antigua teoría europea de la sociedad civil. Quien considera seriamente al ser humano como una unidad concreta y empírica formada física, química, orgánica y psicológicamente, no puede concebir al individuo como parte del sistema social. Para empezar, existen muchos hombres, cada uno distinto; entonces, ¿qué se quiere decir cuando se habla del hombre? A la sociología tradicional que como teoría de la acción remite al «sujeto», habría que reprocharle que, precisamente ella, no toma en serio al ser humano cuando habla de él mediante construcciones nebulosas y sin referencias empíricas. Tampoco toma en cuenta suficientemente el hecho de que los hombres viven y actúan en un mismo tiempo, aunque con horizontes temporales que remiten al pasado y al futuro. (p. 17).

De esta idea se desprende que Luhmann no es anti-humanista, sencillamente su concepción es un nuevo humanismo, un humanismo diferente. Luhmann no agrade al ser humano, sino que lo ubica en el lugar que le corresponde: el entorno de la sociedad, perturbándola, afectándola, estimulándola, creando ruidos en ella, pero nunca determinándola ni especificándola, porque la sociedad está determinada por las operaciones que la reproducen: las comunicaciones.

En su más profunda esencia, la teoría luhmanniana no postula una sociedad sin hombres sino una comprensión del ser huma-



no desde otra perspectiva. Por supuesto que el ser humano no forma parte de la sociedad, sino de su entorno. Lo que forma parte de la sociedad es lo que el ser humano comunica, es decir, el ser humano no forma parte del sistema social, pero las comunicaciones sí. Es evidente que no hay sociedad sin seres humanos, pero la sociedad no está conformada por seres humanos sino por comunicaciones, y los seres humanos no forman parte de la sociedad sino del entorno de la sociedad. En definitiva, el sistema se define como la diferencia sistema/entorno, por tanto, no hay sistema sin entorno. No es posible analizar un sistema al margen de su entorno. Y desde esta mirada no es posible analizar la sociedad al margen de los seres humanos. Pero la esencia de la sociedad no son los seres humanos sino las comunicaciones.

La clave para comprender esta postura epistemológica es abandonar las nociones de sujeto y objeto, y las nociones de interno y externo. Es preciso entender que el entorno no es algo externo al sistema sino parte de su diferencia.

A la hora de hacer un balance de la teoría de sistemas de Luhmann, pienso que es útil señalar dos fenómenos que considero unidos entre sí: la disolución del objeto y la disolución del sujeto, sometidos al primado de la funcionalidad. Por un lado, las cuestiones relativas a la objetividad, la verdad y la justicia, son declaradas carentes de sentido, como si impidieran el tratamiento racional de los problemas de acuerdo con las posibilidades de sustitución y equivalencia funcional. Pero esta «ontología de la reconversión» conduce a la arbitrariedad. Desde la fundamental intercambiabilidad de todo por todo y la definición de las cosas por su valor funcional, el mundo

humano se convierte en un simulacro, la función resulta ser, propiamente hablando, una ficción que ha expulsado a lo real. En un escenario así, sin referencias objetivas, decidirse no es estabilizar una certeza sino continuar en la perplejidad. (Innerarity, 2011, p. 60).

Luhmann (2007) comenta que los humanistas y geógrafos pueden estar tranquilos, ya que el entorno es un componente indispensable de la forma del sistema. Recordemos que no hay sistema sin entorno, porque Luhmann define el sistema como la diferencia sistema/entorno. Luhmann excluye del sistema a los seres humanos, como sistemas vivos y conscientes, y a los países, como zonas geográficas y demográficas, pero los tiene en cuenta para la teoría, no donde los ubicaba la tradición, por error epistemológico, sino donde deben estar según el sustrato epistemológico de la nueva teoría: en el entorno del sistema. Es por ello que la sociedad no tiene entorno social, porque está compuesta por todas las comunicaciones posibles, y desde esa mirada no existe una pluralidad de sociedades, una para cada país, sino sólo una sociedad: la sociedad mundial.

1.5. SOCIEDAD MUNDIAL

Según Almaraz (2011), el término de “sociedad mundial” no aparece en la lexicografía de las ciencias sociales. Sin embargo, Luhmann (2007) considera un error epistémico conceptualizar la sociedad como una unidad territorial, definida por las fronteras de un Estado-Nación o país. Desde esta mirada no tiene sentido hablar de “la sociedad colombiana”, “la sociedad cubana” o “la sociedad chilena”, como si fueran distintas sociedades. Son distintos países. Pueden ser considerados como naciones o



estados diferentes, más no diferentes sociedades, por cuanto en la modernidad sólo existe una sociedad: la sociedad mundial.

Para que existiesen diversas sociedades, el aislamiento entre ellas debería ser tal que no hubiese ninguna interacción comunicativa entre ellas, pero en la era de la globalización es imposible que no existan contactos entre los distintos países. Alguna comunicación se filtra de una nación a otra. La sociedad mundial va tomando forma, se va configurando, según la dinámica de las comunicaciones que se produzcan. “Una pluralidad de sociedades sólo sería pensable si no hubiera enlace comunicativo algunos entre ellas” (Luhmann, 2007, p. 55).

Luhmann (1996b) afirma que la sociedad es una sociedad mundial porque la comunicación atraviesa el mundo y sólo es posible reconfigurarlo a partir de las diferencias. En la sociología tradicional, la sociedad es un sistema territorial. En cambio, en la sociología luhmanniana el concepto de sociedad no admite ninguna pluralidad de sociedades, no sólo desde el punto de vista físico y geográfico sino además desde el punto de vista funcional. “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 nombre propio: sólo se puede describir teóricamente” (p. 437).

La sociedad mundial no está integrada por sociedades nacionales o regionales. La sociedad mundial no está conformada por países o naciones, sino por subsistemas funcionales: político, jurídico, científico, salutífero, educativo, económico, artísti-

co, religioso, familiar. Estos sistemas funcionales no se pueden reducir a las naciones, países o estados. Operan de manera independiente a la geografía de las naciones. Las fronteras de los países no son respetadas por la verdad, ni por las enfermedades, ni por la formación, ni por el dinero, ni por el arte, ni por las creencias religiosas, ni por el amor. Sólo la política y el derecho se circunscriben a fronteras geográficas establecidas por el Estado-Nación. En este sentido, Almaraz (2011) nos recuerda que Luhmann califica la sociedad mundial como una “sociedad policéntrica multicontextural” que genera efectos estructurales en los sistemas funcionales que no son compatibles entre sí. Por ejemplo, “la ciencia no aporta conocimiento al poder, sino incertidumbre y riesgo ante las decisiones” (p. 88).

Finalmente, podemos aportar que Luhmann formula esta teoría de la sociedad mundial desde sus inicios como profesor en la Universidad de Bielefeld, cuando comenzó a elaborar una nueva teoría de la sociedad, mucho antes de asumir la noción de autopoiesis. Luego, aplicó su teoría a casi todos los subsistemas funcionales de la sociedad, considerándolos como sistemas autopoieticos y autorreferenciales. De estas aplicaciones sistémicas, vamos a destacar en este libro a la ciencia, la educación y el amor, precisamente por la relación inextricable que existe entre estos subsistemas.



1.6. LOS SUBSISTEMAS SOCIALES DE LA SOCIEDAD

Luhmann (2007) divide el sistema social llamado sociedad en varios subsistemas: el sistema artístico, el sistema científico, el sistema económico, el sistema educativo, el sistema familiar, el sistema jurídico, el sistema mediático, el sistema político y el sistema religioso. Podríamos hablar también del sistema de salud y del sistema deportivo, entre otros.

Todo análisis serio, profundo y minucioso de la obra de Luhmann requiere el abordaje de su teoría de la diferenciación social. Sin el análisis de los subsistemas sociales, cualquier comprensión de su obra estaría limitada. Para Luhmann, los subsistemas son creaciones singulares y específicas de la sociedad. Los científicos sociales se sienten muy atraídos por los análisis luhmannianos, por cuanto afronta el estudio riguroso de los diversos sectores de la sociedad. De esta manera, Luhmann atrae a los artistas, científicos, economistas, pedagogos, abogados, politólogos, sacerdotes, etc. Sin embargo, este acercamiento a su obra no siempre tiene la intención de alabar al sociólogo de Bielefeld. En muchas ocasiones, Luhmann formula tesis que reciben fuertes críticas. Por momentos es considerado un pensador conservador, pero algunas veces es percibido como un pensador adelantado a su época.

Luhmann aplicó su propia epistemología sistémica autorreferencial a casi todos los subsistemas de la sociedad. Son conocidas sus obras sobre el amor, la economía, el derecho, la ciencia, la educación, el arte, el poder, los medios de masas, la confianza y la religión. Con esta estrategia, Luhmann logra dar

una estocada epistémica y epistemológica. Estocada epistémica porque tiene la posibilidad de ofrecer una nueva perspectiva sobre el subsistema social estudiado. Estocada epistemológica porque los resultados de estos análisis le permiten validar su configuración teórica de la sociedad.

Cada uno de estos subsistemas observa la sociedad a partir de su propia función o problema fundamental. Esta observación es posible a través de su código central, mediante el uso de una distinción binaria, la cual está estructurada de manera hermética, con el fin de que no se produzcan interferencias desde otros subsistemas.

Basándome en Rodríguez & Arnold (1990) elaboré el siguiente cuadro resumen que presenta todos los subsistemas sociales, su problema fundamental (función), el código central que lo identifica y el medio de comunicación dominante.

SUBSISTEMA SOCIAL	PROBLEMA FUNDAMENTAL (FUNCIÓN)	CÓDIGO CENTRAL	MEDIO DE COMUNICACIÓN (PROGRAMA)
Económico	Escasez	Pagar/no pagar (Tener/no tener)	Dinero (Precios)
Jurídico	Expectativas (conflictos)	Legal/ilegal (Justo/injusto)	Justicia (Normas legales)
Político	Consenso (Decisiones colectivas)	Poder/no poder (Gobierno/oposición) (Conservadores /liberales)	Elecciones (Legitimidad)

Científico	Conocimiento	Verdadero/falso	Verdad (Teorías, métodos)
Educativo	Inclusión y selección social (Carreras)	Aprobación/Reprobación (Premio/castigo)	Evaluación (Certificados, calificaciones)
Religioso	El "mundo" Lo indeterminable	Trascendente/ Inmanente (Bueno/malo)	Lo Sagrado (Dios)
Artístico	Realidad representada	Belleza/no belleza (Bonito/Feo)	Arte (Estilos)
Familiar	Intimidad	Amado/no amado	Amor (Compromiso)
Salutífero	Bienestar	Sano/enfermo	Enfermedad (Salud)
Deportivo	Entretenimiento	Ganar/perder	Victoria (Campeonatos deportivos)
Militar	Dominio geográfico	Guerra/paz	Armamento (Estrategia militar)
Mediático	Comunicación a las masas	Información/ desinformación	Información (Noticias)

Como se aprecia, cada subsistema tiene un código a través del cual establece una distinción. Cualquier información de un subsistema se analiza mediante este código. Cada subsistema social selecciona información según sus propias distinciones. Por ejemplo, el sistema político no se deja orientar por la ciencia; el sistema económico tampoco; el sistema familiar no debería orientarse por lo económico, ni por orientaciones religiosas; el sistema de salud no debería estar orientado por el poder ni por el sistema jurídico. No obstante, en ocasiones la diferenciación funcional se reconfigura a nivel de la

sociedad mundial: el sistema deportivo nacional armoniza con el sistema deportivo mundial. También puede producirse una desfiguración de la diferenciación funcional de la sociedad: el sistema económico controla el sistema educativo; el sistema militar controla el sistema jurídico; el sistema jurídico controla el sistema político; el sistema político controla el sistema económico; etc. Estos tipos de penetraciones arbitrarias y ofensivas entre sistemas generan lo que conocemos como corrupción: se utiliza el amor o el dinero como instrumento de poder; se utiliza el dinero para definir las relaciones familiares; se utiliza el poder, la educación o la salud, para enriquecerse; se utiliza el sistema militar para dominar políticamente; se utiliza la ciencia para el dominio militar; se utiliza la religión para enriquecerse o para imponer una verdad no científica, etc. También podemos percibir orientaciones totalitarias: cuando el sistema político reglamenta todas las esferas de la experiencia humana. Todas estas posibilidades “intersistémicas”, generan pérdida de sentido del subsistema invadido.

Hemos señalado que Luhmann no abordó todos los subsistemas sociales. Esto nos brinda la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación no desarrolladas por el pensador alemán, como por ejemplo: el sistema de esparcimiento (tiempo libre), el sistema de salud (sano/enfermo), el sistema deportivo (ganar/perder), el sistema ético (no se debe hacer todo lo que se puede hacer), el sistema militar (guerra/paz), el sistema tecnológico (útil/no útil), la moda (In/off), la propaganda comercial (publicidad/desconocimiento), los medios de comunicación de masas (información/desinformación).

En los próximos capítulos vamos a analizar algunos de los



más importantes subsistemas. Se trata de la ciencia, la educación y el amor. Esto no quiere decir que son los subsistemas sociales más importantes, pero son los que más movilizan mis emociones y las de muchos seres humanos. Son temas muy sensibles. Por eso los escogí para este libro. Solo hay que ver cómo reaccionan muchas personas cuando se les habla del amor, de la educación o de algo que está “demostrado científicamente”.

Cada uno de estos tres subsistemas es un sistema autorreferente y autopoietico, conformado por comunicaciones. Cada uno de ellos tiene su problema fundamental, su código central y su particular medio comunicación dominante y su programa, como vimos en el cuadro anterior. Cada subsistema aplica su propia clausura operacional y se acopla estructuralmente con otros sistemas que forman parte de su entorno. De esta manera se conserva la unidad del sistema dentro de la diferencia.







2

LA CIENCIA EN LA TEORÍA SISTÉMICA DE LUHMANN

En la sociedad moderna, la ciencia es un subsistema social integrador, por cuanto en todos los demás subsistemas se desarrolla actividad científica, incluso en el sistema religioso. Por eso en la actualidad se habla de la ciencia teológica o ciencias de la religión.

Para Luhmann (1996b), una disciplina adquiere carácter universal no en la medida en que está constituida por objetos (o clases de objetos), por extractos del mundo real, sino por la delimitación de un problema. Los investigadores no debemos estudiar objetos sino problemas. Es por ello que la clave para resolver un problema científico es su correcta formulación, aunque la intención de la investigación científica no siempre es solucionar problemas, sino en ocasiones, develarlos, plantearlos, visibilizarlos. El objetivo de la ciencia es la configuración de problemas científicos. Desde esta perspectiva, Luhmann propone eliminar el estudio de objetos y dedicarnos a hacer distinciones.



Luhmann (2009) considera que todas las teorías científicas dependen de sus supuestos epistemológicos, por eso el fundamento de cada disciplina trasciende sus límites. Se ha escrito mucho sobre la epistemología de las ciencias sociales y sobre la sociología. Pero también la biología del conocimiento y la psicología cognitiva han hecho aportes significativos sobre el proceso de configuración del conocimiento. De esta manera, la sociología debe reconocer el papel rector que juega la epistemología en la diferenciación del código científico que clasifica el conocimiento como verdadero o falso, pero ella misma, como teoría-del-sistema-en-el-sistema, debe situar la epistemología en su propio ámbito y observar también otros sistemas que no corresponden al ámbito de la ciencia, y no están relacionados con la epistemología. La sociología debe explicar la epistemología desde su propia teoría sociológica. La epistemología es parte de su objeto, se configura de manera autorreferencial, liberándose de todo apriorismo y, de manera dogmática se declara adogmática (Luhmann, 2009).

Luhmann (2009) pregunta: ¿Es la epistemología imposible como ciencia separada, y puede existir sólo al interior de las disciplinas como un esfuerzo para realizar el tipo de fundamentación autorreferencial y, por cierto también, como intercambio de experiencias interdisciplinarias en relación con este problema especial? Pero deja sin contestar esta pregunta, porque considera que “más importante que fusilar al rey, es el problema de si la estructura de reemplazo está lo suficientemente preparada o, incluso, si puede llegar a prepararse” (p. 14).

Luhmann (2000) considera que es posible fundamentar so-

ciológicamente a la epistemología. No trata de sustraerle a la sociología el control epistemológico, no la contrapone como ciencia del espíritu a las ciencias de la naturaleza, pero busca un estilo de fundamentación autorreferencial con la pregunta directriz « ¿cómo es posible el orden social?»

2.1. LA CIENCIA COMO SUBSISTEMA SOCIAL

La sociología como ciencia estudia los problemas fundamentales de los sistemas sociales: las interacciones, las organizaciones y la sociedad como sistema omnicomprensivo. Sin embargo, el subsistema social de la ciencia es un simple subsistema de la sociedad, tiene sus propias funciones, aborda sus propios problemas, mediante su código propio y su medio de comunicación dominante. La sociología opera dentro del subsistema científico, sin perder su relevancia social global. La sociología tiene una dualidad ontológica: está presente en la sociedad como sistema general y en la ciencia como subsistema específico. La epistemología participa sólo en el subsistema científico. Sin embargo, la sociología es una reflexión científica sobre el sistema global de la sociedad. La sociología es una teoría-del-sistema-en-el-sistema de la sociedad. Pero cuando la sociología está dentro de la ciencia, asumiendo el papel de subsistema científico, la epistemología asume la función de la teoría-del-sistema-en-el-sistema de la ciencia.

Por tanto, si se quiere realizar la reflexión social, en cuanto científica, debe hacerse desde la posición de un subsistema, puesto que sólo desde esta posición se hace posible conservar simultáneamente en la mirada el sistema global (al cual ambos pertenecen) y el subsistema, y con

ello, reflexionar también paralelamente en el aumento de sus pretensiones y en la intensificación y especificación de sus criterios, como consecuencia de la diferenciación. (Luhmann, 2000, p. 21).

La sociedad está integrada por subsistemas sociales funcionalmente diferenciados: ciencia, política, educación, derecho, arte, salud, religión, etc. El subsistema de la ciencia está integrado por disciplinas científicas. Estas reducen complejidad del entorno mediante la forma en que delimitan su problema. Esto es posible por la diferenciación del sistema social de la ciencia. Ahora bien, el sentido de la «limitacionalidad» indica que las disciplinas no pueden usar de manera discreta la operación de la negación, ya que toda negación sobre la solución de un problema aumenta la probabilidad de que se acepte otra solución.

A esto es precisamente a lo que se refiere la forma del concepto «problema». Con él, la pertenencia al contexto del sistema de la ciencia es también la condición para que toda orientación hacia el entorno pueda adquirir la forma de la delimitación de un problema, ya que sin la garantía de la limitacionalidad, toda delimitación de problemas y, con ello, el concepto mismo de problema, perdería sus contornos. (Luhmann, 2000, p. 24).

La ciencia, al operar dentro de la sociedad, es también un fenómeno comunicativo. De manera que existen formas evolutivas a través de las cuales se configuran nuevas estructuras referenciales que dotan de sentido determinados eventos. Está claro que la comunicación no depende del ser humano sino de otras comunicaciones precedentes. La comunicación configura referencias de interlocución que actualizan redundancias. Estas referencias configuran determinadas redes de sentido, median-

te determinadas selecciones epistémicas.

Las redes de sentido facilitan la configuración de configuraciones sistémicas de comunicación. A través del concepto redes de sentido, podemos articular otros conceptos (comunicación, distinción/marca, información, redundancia, selección, entre otros), que configuran el sentido de la comunicación, identificando las pautas que conectan las combinaciones de palabras y conceptos, conformando así las redes epistémicas.

Vélez (2012) elabora un modelo metodológico útil para observar la estructura del desarrollo de la producción comunicativa de la ciencia. Para ello se sustenta en la perspectiva sistémica de Luhmann. Utiliza las redes de sentido como modelo para la observación de la ciencia, estudia a Luhmann desde un punto de vista estructural y ejemplifica su modelo con el caso del concepto capital social, logrando distinguir una configuración de redes no dirigidas y una configuración de subredes que diferencian el peso transversal de los textos y los caminos epistémicos principales dentro de ese ámbito de comunicación.

La ciencia es un sistema autorreferente y autopoietico, que realiza sus operaciones dentro de sus propios límites de sentido, conservando su unidad a partir de la clausura operacional, pero interpenetrándose con otros subsistemas, es decir acoplándose con su entorno, conformado por los otros subsistemas sociales: educación, salud, política, derecho, economía, arte, religión, etc. Esto es interesante, por cuanto la ciencia no está determinada por ninguno de estos subsistemas, es autónoma. Por otro lado, cuando analizamos la ciencia como entorno de



los demás subsistemas, observamos que ella tampoco especifica ni determina lo que sucede en ellos. Por ejemplo, la ciencia no determina la identidad de la educación, ni de la salud, ni del sistema político, económico o jurídico. No determina, pero sí influye, perturbando dichos subsistemas con la información científica de actualidad. Es el subsistema social quien decide qué selecciones hace dentro de todo el abanico de configuraciones comunicativas recibidas desde el subsistema científico.

2.2. CONOCIMIENTO, VERDAD Y ERROR

Para un observador común no hay diferencia entre conocimiento y verdad. El conocimiento siempre es verdadero. Sé que en estos mismos momentos estoy escribiendo, esto es una verdad, y es conocimiento, para mí en estos momentos no hay diferencia entre verdad y conocimiento. Mi conocimiento es verdadero, y mi verdad es mi conocimiento. Para el observador es imposible determinar si determinado conocimiento no es verdadero, y por ello utilizamos el concepto de error, para designar un conocimiento equivocado. Pero cuando señalamos un error eso no significa que estemos en presencia de un conocimiento no verdadero, es decir falso. Si es un error no significa que sea falso, es simplemente un no conocimiento. Por ejemplo: creí que hoy vendría la vicerrectora desde Medellín, pero no sabía que iba a hacer una reunión. Es decir, creí tener conocimiento, pero no lo tenía.

Maturana (1990, 2009) se refiere a esto como la imposibilidad de identificar en nuestra cotidianidad la diferencia entre ilusión y percepción. Para el biólogo chileno, cuando los seres humanos

nos equivocamos en realidad no nos equivocamos, porque no tenemos cómo darnos cuenta de nuestro error en el presente, sino en acciones posteriores, de manera que el error siempre se comete en el pasado. Uno siempre dice: “me equivoqué”, cuando se percata que no dijo lo que pensó decir o hizo algo de manera incorrecta; pero uno nunca dice: “me equivoco”, porque en ese presente vivencial es imposible darse cuenta del error.

El error es el comentario que hacemos acerca de algo que no se corresponde con lo que alguien o nosotros mismos pensamos, pero que lo distinguimos después que ocurre el evento y reflexionamos sobre él, no antes, porque en nuestra biopraxis, en nuestra experiencia, no podemos diferenciar entre realidad e ilusión. En mi experiencia yo no puedo distinguir el error en el momento en que lo cometo sino después de cometido; cuando uno se equivoca en realidad no se equivoca, porque yo no puedo en el acto, *in so facto*, distinguir si lo que observo es una ilusión o en realidad es una percepción de algo real y válido, sólo después de mi actuación distingo si lo que observo es real o no. De esta manera estoy en mejores condiciones de configurar un conocimiento más factible y pertinente.

Cuando el ser humano comete un error en realidad no lo cometió, y en este sentido el ser humano nunca identifica cuando se equivoca en su experiencia, porque sólo puede darse cuenta a través de otra experiencia diferente a la experiencia en la que cometió el error. Nadie se equivoca porque quiere, porque el ser humano no tiene opción de ver el error en su primera experiencia sino después. Entonces no se equivoca nunca porque ya esa es otra experiencia, ya no es la misma. Asimismo, no tenemos la posibilidad de controlar si nos equivocamos o no;



no podemos preverlo, por eso digo que el ser humano nunca se equivoca, porque cuando se da cuenta de la equivocación, la analiza desde otra experiencia, no desde la misma experiencia en que ocurrió el error; son biopraxis diferentes.

Cuando se es consciente, esos errores nos ayudan a que esa nueva experiencia se vea enriquecida por la experiencia del error, porque el impulso en las emisiones de respuestas se hace en forma inmediata, sin permitir un momento de reflexión. Se actúa muchas veces, por no decir siempre, irreflexivamente. Entonces, ¿por qué castigamos los errores de los demás? Lo hacemos en la casa con nuestros familiares, con los vecinos, y en la escuela con los estudiantes, con los niños y niñas, que en realidad nunca se equivocan, porque no tienen como saber que se están equivocando, sólo lo saben si se percatan después de haber cometido el error, o si alguien se los dice. Desde esta mirada, nunca el ser humano se equivoca, porque el momento de la acción en que se detecta el error es una experiencia diferente, posterior, es una biopraxis diferente, la cual configura las experiencias anteriores. Pero al configurarla ya asume una nueva y más compleja capacidad debido a la experiencia aprendida, ya conoce la experiencia que le permite una comprensión y resolución más avanzada. Y ese aprender diario enriquece y madura nuestro pensamiento y nos brinda oportunidades para mejorar nuestro desempeño ante la responsabilidad que nos exige la vida en cada uno de sus diferentes aspectos en forma positiva.

En realidad sí nos equivocamos, pero sólo a los ojos de otro observador, sin embargo no tenemos como controlarlo o evitarlo y es por eso que nunca cometemos el error, porque si supiéramos

mos como evitarlo no lo cometeríamos. En nuestra auto-observación sólo vemos el acto actual, por lo que el error cometido ya no existe, ya no es, y pertenece a una biopraxis anterior a la que estoy experimentando en ese preciso momento. El acto en el que se detecta el error cometido ocurre después de cometido el error, aunque esta biopraxis anterior queda configurada en la nueva biopraxis, en la nueva experiencia. Desde esta óptica, nadie ha cometido errores, porque si supiera que su experiencia es un error, no lo cometería, sólo podemos darnos cuenta que la acción ejecutada es un error, desde otra experiencia posterior, desde otra biopraxis diferente, o por la observación de otra persona. Ontológicamente hablando, el error en realidad no existe, es un concepto. El error es una distinción que hace un observador cuando compara una experiencia actual con una anterior e identifica diferencias entre éstas, y a esa diferencia le llamamos error, pero eso es inevitable porque no podemos cambiar o modificar nuestra experiencia en acción, de ahí que sólo vemos el error desde una experiencia posterior, y la experiencia del error cometido ya no es, ya no existe, aunque queda configurada en la nueva experiencia.

Esto es un cuento encantador, se requiere dar un salto conceptual para comprenderlo y asumirlo, pero analízalo, haz la reflexión y verás que tiene lógica, armonía y coherencia lo que digo. Para ello me sustento en Heráclito, Kant, Bateson, Capra y Maturana, además de mi biopraxis cotidiana, la de mis familiares, amigos, colegas y estudiantes. Pero para comprenderlo debemos salirnos de nuestra tradición epistémica, debemos modificar nuestro paradigma mental, abrir las manos y soltar nuestras creencias, para que podamos hacer la reflexión y com-



prenderlo. En fin, el error lo ve la otra persona y te lo dice, pero, desde una mirada ontológica, tú no tienes como darte cuenta del error en la misma experiencia en que lo cometes sino después, porque si nosotros los humanos pudiéramos prever el error no lo cometeríamos, y cometemos los errores precisamente porque no tenemos como controlarlos ni evitarlos, sólo nos damos cuenta de ellos cuando otro observador lo identifica y nos lo dice, o cuando nosotros, desde una experiencia posterior, la comparamos con la anterior y ahí sí nos percatamos del error. Esto es muy importante para la ciencia, porque entonces cuando te equivoques ya tú sabes que no te equivocaste porque desde tu esencia y naturaleza humana no tienes como percartarte de tu error sino en otra experiencia posterior, entonces tú mismo puedes orientarte hacia una dirección correcta pero no te autocriticas por el error cometido, que es lo que siempre hacemos, y así nos estamos castigando dos veces injustamente. Se trata de cambiar la mirada y hacer una modificación de concepciones para poder comprenderlo y actuar en consecuencia.

Aunque así parece, nótese que yo no he dicho que no cometemos los errores, lo que he dicho es que sólo nos percatamos del error después que lo cometemos y no en el propio acto, o cuando otra persona nos alerta del error, y en ese sentido no nos pueden juzgar ni castigar por un error cometido porque no tenemos como controlarlo ni evitarlo ya que nos percatamos del error después en otra experiencia, en una biopraxis diferente. Sólo cuando comparamos la experiencia actual con la anterior podemos identificar algún error en nuestra actuación, pero en el momento de actuar en nuestra praxis cotidiana el ser humano no puede distinguir entre percepción correcta y error perceptivo.

Existen personas que no aceptan el debate, ese es nuestro problema que no nos gusta conversar y enseguida cortamos al otro y hacemos silencio. Lo que yo utilizo son metáforas y paradojas, porque cuando yo digo que nadie ha cometido errores, hay que leer la frase en el contexto de la reflexión y no aislada; ahí lo que quiero decir es que cuando cometemos el error en ese momento es imposible que lo evitemos, porque sólo nos percatamos que es un error después, y en ese sentido no lo estamos cometiendo y no nos pueden castigar por eso. Se trata de modificar nuestro concepto sobre el error. Los humanos en nuestra biopraxis cotidiana no podemos distinguir entre un error y una adecuada percepción, sólo nos percatamos de eso después de cometido el error, entonces desde esta mirada cuando una persona se equivoca no se equivoca, porque sólo se percata que se equivocó después de haberse equivocado, porque en el preciso momento del error no se da cuenta del error cometido sino después de que ocurrió dicho error. Parece una contradicción pero no lo es, o al menos es una contradicción dialéctica, más no antagónica.

Los errores son imprevisibles e imperceptibles, es cierto que la experiencia adquirida cuenta, pero nuestra configuración biogenética y neuropsicológica lo impide. Los humanos no podemos percatarnos de nuestros errores, es nuestra ontología humana, es nuestra configuración biogenética y neuropsicológica, hay que aceptarlo, nada podemos hacer para modificarlo, quizá una solución parcial podría ser cultivar un pensamiento configuracional (Salcedo, 2015).

Algunas personas hablan de la experiencia y el autocono-

cimiento que el ser humano va adquiriendo en su proceso de formación y desarrollo, y afirman que en los niños es válido mi planteamiento por su escasa madurez mental y pocas experiencias, pero en el adulto insisten en que no siempre actúa desconociendo que está cometiendo errores o hechos que están por fuera de lo aceptado socialmente. Pero eso no es lo que yo digo, lo que yo digo es que en nuestra experiencia no podemos identificar entre un error y algo correcto hasta que no fluyamos en otra experiencia de vida, en el mismo acto no sabemos si lo que hacemos es correcto o no, sólo lo sabemos en una biopraxis posterior. En fin, es imposible evitar un error, de lo contrario el mundo fuera perfecto. Cuando tú haces algo no sabes si eso que hiciste es correcto o no hasta que otra persona te lo dice o tú mismo te das cuenta comparando esa experiencia con otra anterior u otra posterior.

En la primera vez que se vive la experiencia y se comete el error, la persona no sabe que es un error porque es una experiencia determinada que él tiene y el error uno lo identifica en otra experiencia posterior. Es decir, el acto de cometer el error y el acto de darse cuenta que eso es un error son dos actos diferentes, dos experiencias distintas, y por eso en la primera experiencia no es posible identificar dicho error cometido, sino en la otra experiencia en la que te percatas que eso es un error, y eso puede demorar un segundo apenas.

Lo anterior es, precisamente, lo que nos permite configurar el conocimiento. La veracidad es suficiente en la comunicación del observador común. Cuando afirmamos un conocimiento, éste es verdadero, de lo contrario sería un auto-engaño. Cuando decimos: “hoy es sábado”; “me consta que fui al cine”; “Sé

que este lápiz es rojo”; “tengo hambre”, estamos afirmando un conocimiento verdadero. La propia experiencia es la prueba de la veracidad del mismo, no se necesita otra evidencia para comprobar que el conocimiento es verdadero.

2.3. CIENCIA, CONOCIMIENTO Y VERDAD

La ciencia es un sistema funcionalmente diferenciado al interior de la sociedad, que opera con un código de distinción verdadero/falso, mediante las teorías y métodos como medios de comunicación dominantes. Toda comunicación observable con base a estos dos valores se calificada de científica. Esto significa que incluso el saber considerado científicamente como no verdadero, debe ser considerado científico. Puede que el saber no sea verdadero, pero eso no implica que no sea científico. Es un saber científico no verdadero, es decir, falso.

La función social de la ciencia es la configuración del conocimiento. Ahora bien, la verdad científica es un medio de comunicación simbólicamente generalizado, y su esencia no es afirmar sobre datos reales del entorno (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006)

La teoría de la verdad de Luhmann está concebida como respuesta a la cuestión funcionalista básica de cuál es la aportación de la «verdad» a la solución del problema de la conservación y de qué equivalentes funcionales hay para ella. La verdad es introducida como un medio de comunicación. Tiene la misma función que el poder, el dinero, el amor, la influencia y la confianza. Estos medios aseguran la transmisibilidad intersubjetiva de las operaciones selectivas entre individuos y grupos. Estos medios permi-



ten transmitir sin pérdidas las reducciones ya efectuadas de la complejidad del mundo. (Habermas, 2012, p. 367).

La verdad es el medio de comunicación simbólicamente generalizado del sistema de la ciencia. Las teorías y los métodos científicos conforman el programa de la ciencia, que guía el comportamiento del sistema ofreciendo criterios para su actualización. La verdad es el medio de comunicación propio de la ciencia, y ordena las comunicaciones que en el sistema social de la ciencia puedan darse, imponiendo unidad en la variedad de las mismas.

En la actividad científica aparece el código binario que hace la distinción verdadero/falso, de ahí que sea un imperativo acudir a observaciones de segundo orden (observación de observadores) para poder determinar la veracidad del conocimiento, ya que en este tipo de observación, la verdad es el medio de comunicación simbólicamente generalizado. Esto trae como consecuencia que en la observación de segundo orden se genera la necesidad de distinguir entre conocimiento y verdad.

Para Luhmann (2014b), el conocimiento sólo es posible si existen operaciones que no se pueden relacionar con el entorno. El conocimiento sólo es posible porque existe cierre operativo. El entorno jamás se podrá atrapar mediante operaciones de conocimiento. El mapa no es el territorio.

No hay cognición fuera del tiempo. “El conocimiento surge objetivizado para poder aparecer como duradero; pero hasta dónde tiene que ser conocido siempre tiene que ser realizado de nuevo”

(Luhmann, 1996b, p. 98). El conocimiento y la verdad siempre se refieren a una operación actual que desaparece al ocurrir.

“Aun creemos en las ciencias naturales, es más, creemos en ellas en primera línea. Seguimos hablando de descubrimientos. Pero en realidad, todo es una construcción de un observador para otros observadores” (Luhmann, 1996b, p. 112). Esto ha sido reconocido por uno de los más grandes científicos del siglo XX, después de Albert Einstein. El más grande cosmólogo, aún vivo en el año 2016, Stephen Hawking, quien afirma que toda realidad física y natural depende del modelo, que los físicos construyen modelos para observar la realidad, por lo tanto no existe una realidad independiente del modelo construido (Hawking, 2010). De ahí que, la verdad es un símbolo comunicativo, que se puede utilizar con éxito o fracasar, es aceptada sólo en las comunicaciones, y se generaliza a partir de otras comunicaciones. La verdad sólo existe en las comunicaciones, sin operación comunicativa no hay verdad. Desde esta mirada no existe la verdad “relativa”. Luhmann (1996b) sostiene que la verdad solo se puede utilizar de manera autorreferencial. De ahí que la verdad no puede hacer referencia a nada externo. No es posible conocer el territorio, solo podemos conocer el mapa. No existe ninguna verdad fuera de la verdad.

La verdad es un símbolo que se utiliza en procesos observables de manera empírica. Un observador podría preguntarse por qué algo es como es, por qué sucede como sucede, pero tendría que hacerlo, de lo contrario no sucede. El observador crea la realidad, la configura mediante el lenguaje. La auto-observación podría ser determinada como la verdad. Pero también



eso tiene que suceder, o no sucede. Y siempre hay que volver a realizar una observación de la observación, cuando se indaga y se quiere saber por qué sucede algo (Luhmann, 1996b), en un proceso *ad infinitum*. Además, según Luhmann (1996b), toda ciencia depende de conceptos que determinan qué se puede observar, qué se puede diferenciar de qué, qué se puede designar, describir y quizá explicar. Esto no significa que todo el lenguaje de la ciencia está conformado sólo por conceptos; pero sí que la ciencia se distingue de la comunicación social cotidiana únicamente porque utiliza conceptos y coordina su uso en su propio sentido teórico. Deleuze (2011, 2012) afirmaba que la ciencia consiste en crear conceptos. De manera que un observador puede distinguir la ciencia de la comunicación cotidiana sólo por los conceptos. “No se trata de ciencia sino hasta cuando se utiliza la formación de conceptos para poder constatar si determinados enunciados son verdaderos (y no falsos), es decir, cuando el código del sistema ciencia dirige la selección de las diferenciaciones mediante las cuales se observa al mundo” (Luhmann, 1996b, p. 95).

El observador sólo puede ser el sistema de la ciencia misma. El conocimiento no se puede concebir como un proceso de reducción a formas, ni como reducción a una certeza subjetiva, ni es el resultado de la aplicación de metodologías de investigación. El conocimiento es el resultado de una configuración de una diferencia. Y esta distinción configurada no se corresponde con la realidad. Insisto: el mapa no es el territorio. “La realidad como tal (es decir sin referencia al conocimiento) es irreconocible. La realidad sólo puede ser como es, indistinta y oscura. Y esta constatación vale también para la realidad de las operaciones que la llevan a cabo en forma de diferenciación, indicación, ob-

servación y descripción” (Luhmann, 1996b, p. 489).

El resultado de la actividad científica no consiste en descubrir sino en configurar. La ciencia moderna sólo puede entender su modernidad si reflexiona sobre este estado de cosas (Luhmann, 1996b). Es por ello que el problema de la unidad y de la diferencia entre conocimiento y objeto pierde su significado clásico y directriz para la reflexión. “La ciencia ya no se puede concebir más como representación del mundo tal como es y, por eso, debe renunciar a su pretensión de poder instruir a otros sobre el mundo. Produce una exploración de posibles construcciones que se pueden introducir en el mundo, y producen el efecto de la forma, es decir, producen una diferencia” (Luhmann, 1996b, p. 501).

2.4. ORIGINALIDAD EN LA CIENCIA. CÓDIGOS

El código es la forma en que un problema se convierte en una diferencia que genera una operación paradójica. Los códigos son diferencias mediante las cuales un sistema observa sus propias operaciones. Para el caso de la ciencia, el código binario es verdadero/falso. Los códigos binarios configuran la auto-observación y autodescripción del sistema. Estas diferencias son internas del sistema, no son diferencias establecidas por un observador externo. Los códigos surgen para que el sistema pueda auto-observarse. Por eso, “un observador externo sólo puede comprender adecuadamente este tipo de sistema si considera que el sistema codifica sus propias observaciones binariamente, obligándose a observarse a sí mismo desde el nivel de segundo orden” (Luhmann, 1996b, p. 143). Es decir, mediante la codificación binaria,



el sistema está obligado a ser autorreferente y, para comprender el sistema, el observador debe percibir esta simple condición.

A lo largo de la historia de la humanidad, el ser humano siempre ha intentado buscarle una explicación a las cosas. Un punto de partida válido para buscar una explicación es la novedad de la cuestión. La búsqueda de un conocimiento nuevo siempre está estimulada por la impresión de lo nuevo. Es más, lo nuevo se busca para estimular la búsqueda de algo nuevo. Lo emocionante de Copérnico estaba en la propuesta del conocimiento nuevo como un conocimiento mejor que el anterior. Lo mismo hizo Kant (2000, 2004, 2011, 2012) y ahora Luhmann (1996b, 1998b, 2007, 2010, 2014b). Son tres revoluciones de la ciencia, diferentes, pero con un aspecto en común: lo nuevo, lo emergente, lo novedoso, creativo y original.

Desde Galileo, el esfuerzo de la ciencia se dirige hacia la innovación en el propio conocimiento, no sólo hacia el descubrimiento de nuevos hechos. Pero la novedad siempre está siendo asediada por la temporalidad. Lo nuevo evoluciona tardíamente, porque un conocimiento novedoso debe poder distinguirse del conocimiento anterior que ya no es novedoso, pero lo fue en un momento determinado. El conocimiento precedente es la base para la configuración de la novedad.

Para valorar positivamente lo nuevo es imprescindible establecer las diferenciaciones entre novedad y equivocación (para la ciencia), y entre novedad y error (para el arte). Las condiciones históricas específicas y socio-estructurales facilitan la valoración de la novedad como nueva (Luhmann, 1996b). La tradición

se convierte en conocimiento viejo sólo en el presente, como diferencia frente al conocimiento nuevo, pero en su momento era conocimiento novedoso. Es por ello que la reproducción del conocimiento viejo es base y condición sine qua non para obtener un conocimiento nuevo. Dicho de otra manera: “en la ciencia no existen percepciones instructivas, sino únicamente la comunicación constructiva” (Luhmann, 1996b, p. 164).

Ya hemos afirmado que el sistema de la ciencia puede observar sólo aquello que puede conceptualizar, debido a que es imposible que pueda contactar con el entorno. Este le impone limitaciones a la ciencia, delimita la estructura de su dinámica comunicacional. Es por ello que “el concepto es la forma con la cual el sistema construye cada especie de unidad con la que se reproduce -la unidad de cosas, la unidad de los procesos, la unidad del sistema, así como en el concepto del concepto, la unidad del concepto” (Luhmann, 1996b, p. 278).

La ciencia logra su unidad e identidad mediante la configuración conceptual específica, creando y mercadeando un discurso propio, singular. De esta manera se afianza y garantiza su autopoiesis. La autorreferencialidad de la ciencia depende de su cierre operativo. La autopoiesis garantiza su unidad e identidad propia. Impide que se mezcle con otros subsistemas sociales, corriendo el riesgo de perder sus límites. La ciencia conserva sus límites y su carácter sistémico autopoietico y autorreferencial mediante el discurso que logra crear. “Cierto que existe el uso ordinario del lenguaje; pero en tanto se utilice solo eso, el sistema no realiza su propia autopoiesis, sólo opera como sociedad” (Luhmann, 1996b, p. 278).



2.5. CIENCIA: DISTINCIÓN TEORÍAS/MÉTODOS

El medio de comunicación de la ciencia se sustenta en el código verdadero/falso. El programa que la ciencia utiliza para reproducirse está relacionado con la binarización que establece una nueva diferenciación, al hacer la distinción teorías/métodos. La comunicación científica es correcta en dependencia de la génesis de sus reglas: teóricas o metodológicas. Las operaciones del sistema científico pueden ser limitadas de manera arbitraria y pasajera por los programas de la ciencia. Cada uno de ellos puede cuestionar al otro y provocar modificaciones en el proceso de investigación. “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” (Luhmann, 1996b, p. 290).

El sistema nunca cae en un abismo, porque en cada situación práctica siempre encuentra un límite, ya sea teórico o metodológico. El sistema no es dogmático, opera sustentado en la doble contingencia. De manera que no se autoimpone límites en forma de camisa de fuerza, sino que se mueve y cambia de los métodos a las teorías y de las teorías a los métodos. Estas pueden introducirse de manera contingente, y la única condición que se exige es que en cada situación práctica exista una conexión entre las teorías y los métodos. No hay limitación objetiva. Esta queda sustituida por la necesidad de la relación de la contingencia. “Sólo es necesario saber, en la selección de los métodos, cuál es el programa teórico de la investigación y, al revés, qué método es el que

se ha empleado cuando se pregunta por la teoría que ha conducido la investigación” (Luhmann, 1996b, p. 290).

A partir de lo anterior, se bloquea y obstaculiza la posibilidad de la ideologización de la ciencia, por cuanto el sistema científico se orienta a partir de distinciones. En vez de enarbolar la unidad, se prioriza la diferencia. Luhmann (1996b) introduce la distinción teorías/métodos haciendo referencia implícita a lo conocido. Sería interesante resumir los rasgos que caracterizan las teorías en las situaciones prácticas específicas de la actividad científica:

1. Configuran el procedimiento para la reformulación y comunicación de las explicaciones.
2. Observan relacionalidad en la configuración de interdependencias internas abstractas.
3. Garantizan la continuidad de la comunicación científica.
4. Operacionalizan las condiciones bajo las cuales puede transcurrir el proceso de la autosustitución en el sistema ciencia.
5. Reducen las posibilidades dentro de las cuales una teoría puede ser considerada como sustitución de otra.
6. Se refieren a la realidad, pero no aferran la realidad como mundo externo sino como diferencia entre sistema y entorno.
7. No representan el entorno en el sistema.

Cuando Luhmann (1996b) dice que las teorías garantizan la



continuidad de la comunicación científica, se refiere a que esta diferencia se reproduce en la realización de una operación selectiva, y las teorías observan esta realización en tanto confirman lo que ellas mismas aceptan como afirmaciones y qué es a lo que se refieren. No hay ciencia sin teoría. Einstein (2010) afirmaba que la ciencia consiste en crear teorías, y lo que puede ser observado depende de la teoría que se utilice. Definitivamente, la teoría constituye el lente a través del cual observamos la realidad. No hay realidad sin teoría. Toda unidad que pertenezca al sistema científico se orienta teóricamente. De manera que el problema especial señalado por Luhmann (1996b) es distinguir las teorías con pretensiones de universalidad. “Tales teorías describen el mundo en su totalidad llevadas de la mano de una distinción directriz, por ejemplo la de sistema y entorno” (p. 300). Es decir, su propuesta teórica.

2.6. CIENCIAS NATURALES Y DEL ESPÍRITU. INVESTIGACIÓN BÁSICA

Luhmann (1996b) señala que las ciencias del espíritu en la actualidad están en el turno de lo “in”, sin embargo la distinción como tal ya cumplió con su tarea y se ha vuelto obsoleta. Les cuestiona que llevaron a la ruina los conceptos de naturaleza y de espíritu, ya que nunca se preguntaron por la unidad de esta diferencia y mucho menos pensaron en una respuesta. Se contentaron con suponer que existe algo así como naturaleza y como espíritu e hicieron una distinción dual que las separa radicalmente.

La oposición naturaleza/espíritu ya perdió su sentido, por lo tanto su conceptualización debe ser revisada de nuevo. ¿Qué es

la naturaleza?, ¿qué es el espíritu? Luhmann (1996b) se lamenta de que los intentos tradicionales por conceptualizar estos conceptos, los encierran epistémicamente y los llenan de referencias clásicas de la tradición a la que hicieron alusión dichos conceptos. Por eso llega a la conclusión de que lo mejor es renunciar a estos conceptos y desistir de elevar esa oposición con un énfasis especial puesto en la unidad que designan, ya que solo existe una opción arbitraria y las confusiones de la “new age”.

Luhmann (1996b) destaca que la diferenciación entre investigación básica e investigación aplicada no se puede entender jerárquicamente, aunque en la sociedad moderna frecuentemente se trata a la investigación básica como si fuera de mayor valor o más científica que la investigación aplicada. “La sociedad como unidad no es más importante que lo que se desarrolla bajo la forma de los distintos sistemas funcionales” (Luhmann, 1996b, p. 451). La diferencia entre la investigación básica y la investigación aplicada es sutil, debe concebirse como una relación dialéctica, y no atribuirle a la investigación básica una primacía en el sistema científico que no se justifica.





3

LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA SEGÚN LUHMANN

Joan-Carles Mélich, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, al hacer la introducción al texto de Luhmann “Teoría de la Sociedad y Pedagogía”, publicado en 1996, afirma que este autor sigue siendo un desconocido en pedagogía, a pesar de que una de las teorías pedagógicas de mayor influencia en el mundo hispánico es la cibernética y la teoría de sistemas, y continua diciendo que ni la pedagogía ni la sociología de la educación pueden permitirse el lujo de pensar al margen de Luhmann. Es preciso dialogar con él, estar a favor suyo o en su contra, pero no ignorarlo.

En el mencionado libro se presentan cuatro textos desarrollados por Luhmann (1996a), bajo el título “Preguntas a la Pedagogía”.

- Homogenización del comienzo: sobre la diferencia de la educación escolar.
- El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía.

- Los sistemas comprenden a los sistemas.
- Sistema e intención de la educación.

En el primer texto: “Homogenización del comienzo: sobre la diferencia de la educación escolar”, Luhmann (1996a) se pregunta: ¿Cómo puede explicarse la heterogeneidad del sistema educativo si se parte de una homogeneidad? Y responde: “las diferencias, dado que el sistema educativo es autopoietico, son producidas por el mismo sistema educativo. No hay diferencias fuera o al margen de la que el propio sistema construye”. Runge & Muñoz (2010), también lo ven desde esa óptica, y coinciden en que el sistema de educación, en tanto es autopoietico, produce sus propias diferencias (niño/adulto, bueno/ malo, maduro/inmaduro, etc.), sus propias desigualdades; es decir, que “el programa del sistema educativo estructura los contenidos que deben aprenderse, las capacidades que deben adquirirse, las destrezas necesarias que han de poseerse, etc. En el nivel del programa, el sistema educativo se muestra abierto a los otros sistemas sociales y a lo que la sociedad, en su conjunto, puede exigir” (Izuzquiza, 2008, p.308).

En el segundo texto: “El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía”, Luhmann (1996a) plantea la necesidad de revisar el actual modelo tecnológico porque, a su juicio, éste sigue trabajando con el paradigma de las máquinas triviales, en lugar de hacerlo desde la mirada de las máquinas no triviales.

En el tercer texto: “Los sistemas comprenden a los sistemas”, Luhmann (1996a) aborda el concepto de comprensión ligado al sistema. Distingue tres tipos de sistemas: biológicos, psíquicos

y sociales. Cada uno tiene su modo de operación y reproducción. El del primero es la vida, el del segundo la conciencia, el del tercero la comunicación. Los tres sistemas pueden ser comprendidos, pero solamente los dos últimos, los sistemas psíquicos y sociales, pueden comprender. Luhmann (1996a) afirma que es un error creer que la comprensión es una operación reducida a los sistemas psíquicos, a la conciencia humana.

En el cuarto texto: “Sistemas e intención de la educación”, Luhmann (1996a) aborda la cuestión de la intencionalidad, y afirma que la intencionalidad debe plantearse desde la óptica de los sistemas no desde los sujetos. “No hay un verdadero ser y, por tanto, resulta inaceptable la idea de que la educación pretende llevar al hombre a la perfección”. Afirma que esta es una idea de la ontología platónica que ha dominado el pensamiento pedagógico occidental. Y continúa diciendo que no hay un “Bien” con mayúscula y por encima de los demás, no hay una intencionalidad al margen de la dinamicidad propia del sistema. No hay posiciones privilegiadas, no hay un centro, sino solamente un código y un programa. Se podría inferir, entonces, que el proceso educativo no puede girar, hoy, alrededor de un valor supremo, o del “Bien”, o de valores inmutables, o de la búsqueda de la perfección humana porque estos asuntos han sido sustituidos por el sentido del propio sistema educativo.

Desde otro punto de vista, Luhmann (1996a) critica la teoría sistémica tradicional aplicada a la educación porque desde ella se concibe al educando como una máquina trivial, caracterizada por una regulación constante: reaccionan a un determinado input produciendo un determinado output, y no tienen en



cuenta su respectiva situación. Por el contrario, las máquinas no triviales, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. A una pregunta en ocasiones responden de una forma y a veces de otra. Son menos seguras que las triviales, pero más flexibles. Todos los sistemas psíquicos (niños y educandos.) son máquinas no triviales. Pero pedagogos, maestros y educadores tratan al educando como una máquina trivial. Según Luhmann (1996a), porque resultan más fáciles y cómodas de observar y evaluar.

Precisamente la educación familiar, que ahora se diferenciaba más claramente frente a la educación escolar, era la que se quería comenzar preferiblemente con la alimentación del recién nacido por su propia madre, y para todo lo demás se exige: lo antes posible [...] Con la 'instrucción' sólo se podía comenzar cuando aparecieran signos de razón y capacidad de juicio. Según esto, el comienzo parece venir dado por la naturaleza, y todo lo demás es una cuestión de secuencia correcta, igualmente guiada por la naturaleza. (Luhmann, 1996a, p. 32).

La idea de finalidad sólo tiene un valor orientativo para el proceso en marcha, pero ya no define su fin. El proceso mismo termina conforme a sus plazos. Al final se hace balance, se examina y se evalúa. Y a nadie se le ha ocurrido aún medir a los alumnos que terminan por su distancia del ideal de formación y sacar conclusiones al respecto. Sólo son comparados entre sí conforme a criterios internos al sistema. (Luhmann, 1996a, p. 52)

No debemos fundamentar primero la pedagogía como ciencia de la educación, para luego hablar de educación y formación. Primero debemos partir de la teoría de sistemas para hablar de problemas de

reflexión sobre el sistema de educación y sobre el sistema de la ciencia de la educación, y, posteriormente, analizar sus interdependencias. “Nos parece que tiene más sentido y, lo que es más importante, es más realista comenzar con el supuesto acerca de la separación entre sistema científico y sistema de educación y, luego entonces, investigar las interdependencias entre ellos” (Luhmann & Schorr, 1993, p. 12).

Sospechamos que existen interdependencias bastante grandes, especialmente en el dominio de los procesos de reflexión. Si hacemos de los problemas de reflexión en el sistema de educación un tópico de las siguientes investigaciones en el sistema de la ciencia, entonces esas investigaciones pueden ganar una gran relevancia para ideas políticas que van más allá de su significado dentro de las ciencias, si es verdad entonces que el sistema de educación es dependiente de la reflexión y, en ese sentido, particularmente sensitivo a la ciencia. Minas manufacturadas en el sistema de la ciencia pueden explotar en el sistema de educación, y puede ser muy bien una tarea de la ciencia, otra vez, determinar la presión. Así, el modelo de diferenciación sistémica no contiene alguna determinación preliminar en lo concerniente a lo cerca o distante que está la pedagogía de la ciencia. Asume, no obstante, que la unidad del sistema y, por tanto, que la referencia a toda reflexión en el sistema de educación no es ciencia —no hasta que, por su parte, la educación no entre a jugar un papel en el sistema de la ciencia. (Luhmann & Schorr, 1993, p. 12-13).

Si la formación y la educación son las problemáticas fundamentales de la pedagogía y si tal y como fueron vistas llevan al pensamiento pedagógico a la aporía y a la paradoja, el reto para el pensamiento pedagógico consiste ahora en reflexionar sobre cómo desarrollar un planteamiento pedagógico que las unifique



sin que se afecten entre sí. Tradicionalmente se ha denominado a esta situación como la gran paradoja de la pedagogía, paradoja que históricamente se hizo explícita con la célebre frase de Kant (2013) en su *Pedagogía*: “¿cómo cultivar la libertad mediante la coacción?” A la luz de la teoría de sistemas esta paradoja se ha resignificado en otro marco de discusión. Para referirse a ello Luhmann ha acuñado la expresión: “el déficit tecnológico y comprensivo de la educación”. (Runge & Muñoz, 2010, p. 12)

3.1. INCLUSIÓN: FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

En criterio de Luhmann (1998a), a diferencia de la socialización, la educación debe entenderse como un dispositivo de sistemas sociales especializados en la transformación de personas. La socialización transcurre en paralelo a todo contexto comunicativo, pero permanece limitada a los estímulos que éste brinde. En cambio, la educación tiene la ventaja de buscar y alcanzar resultados que se pueden necesitar en otros sistemas.

Luhmann (1998a) señala que, a pesar de toda la propaganda realizada en pro de un aprendizaje permanente, la educación no se tiene a sí misma por fin. La socialización tiene siempre solo un significado local, opera solo siempre para el contexto socializante, y por eso únicamente se basta cuando hay poca movilidad social. “Si se quiere alcanzar resultados transferibles, entonces se ha de pasar de la socialización a la educación; o dicho con más exactitud: la así y todo operante e inevitable socialización tiene que ser complementada por la educación” (p. 253).

En este sentido, y con independencia de lo que se opine de ellas, las instituciones educativas son hoy indispensables. Y cuanto más compleja se haga la sociedad y más móvil la participación de los individuos en una pluralidad de sistemas sociales, tanto más inevitable es también la diferenciación externa de un sistema educativo que prepare a los individuos para vivir fuera del mismo. (Luhmann, 1998a, p. 253).

El concepto de educación no depende de la medida en que están externamente diferenciadas las comunicaciones correspondientes, sino de las intenciones del propio proceso educativo.

La educación presupone libertad para producirla y conformarla. Los observadores asombrados se preguntan entonces cómo se hace eso. Se hace entendiendo la «obra de la libertad» como una «acción intencionada sobre el niño» y sometiendo el método en vez de la libertad. Entonces el comienzo se puede entender, en relación al niño, como unidad de impulso natural y libertad (Luhmann, 1996a, p.57).

A lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, la comunicación se ha entendido como un proceso de transferencia de información. Lamentablemente, algunos pedagogos creen que los profesores pueden transferir sabiduría y conocimiento a sus estudiantes.

La teoría de los sistemas autopoieticos (y en el fondo también la teoría del sujeto autoconsciente) obliga a abandonar esta metáfora. En vez de ello, partimos de la base de que la comunicación es una operación que lleva a la unidad tres selecciones de distinto tipo, a saber: información, comunicación y comprensión. Lo decisivo para



que se produzca la comunicación es la unidad de esta diferencia. Todo lo que importa, por tanto, es la percepción de esa diferencia. Por eso la teoría tiene que apostar por que se comunique algo (ego), y no por la acción de comunicar (alter). El ego tiene que poder saber que el alter le comunica algo. Tiene, especialmente, que poder distinguir información y comunicación, de lo contrario no hay más que una observación de la conducta, una percepción. Y consecuentemente el alter tiene que poder anticipar que el ego pueda distinguir información y comunicación; porque sin esta anticipación el alter no puede comprender como comunicación su propia acción comunicativa. (Luhmann, 1996a, p.114).

Luhmann (1996a) considera que la intención educativa es el mito que legitima el sistema. La educación debe aprovechar al estudiante. Éste debe ser sensato y utilizar lo que se le ofrece en la clase, aplicarlo al sentido que le quiere dar a su vida. La educación debe respetar la libertad del estudiante, tenerla en cuenta, estimularla.

A todas luces, esta forma de reflexión es una descripción destinada a ser empleada en el sistema mismo. Su estatus científico no está en primer plano, y sólo cuando esta leyenda ha de ser enseñada académicamente y la pedagogía se convierte en una disciplina científica se requieren reelaboraciones conceptuales, por ejemplo asumiendo conceptos como cultura o espíritu, que también son buenos conceptos, casi diría uno que «bonitos» (nice), como se puede ver fácilmente cuando se intenta apostar por su contrario. (p.152).

El sistema educativo es un subsistema social de la sociedad moderna que tiene la función de inducir cambios en los siste-

mas psíquicos particulares que participan de la comunicación más improbable que produce la sociedad y que posteriormente servirá para los otros sistemas de funciones. “La particularidad del sistema educativo estriba en el hecho de que no tiene la función primaria de elaborar comunicación o de obtener éxito educativo, sino de lograr cambios en el entorno psíquico de la sociedad. El efecto de la educación, con otras palabras, se manifiesta fuera de la sociedad, precisamente en la capacidad y en la conciencia de los individuos, quienes deben tener la competencia de participar en la comunicación” (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006, p. 95). La educación se distingue de los sistemas que hemos enunciado, por cuanto lo que se busca a través de la comunicación no es la aceptación sino conseguir un efecto cognitivo y/o afectivo en los seres humanos implicados en el sistema educativo.

Según Corsi, Esposito & Baraldi (2006), la educación no tiene un código propio, ya que no es posible codificar aquello que es externo a la sociedad. No existe ningún medio de comunicación simbólicamente generalizado que asegure el éxito de la comunicación educativa, porque ninguno de los medios opera en el entorno de la sociedad: “no existe ninguna posibilidad de motivar a los individuos particulares que se educan para que acepten la intención educativa del docente y para que orienten su comportamiento conforme a la expectativa del docente” (p. 95).

Existe por otra parte un aspecto que hace todavía a lo educativo más singular: la educación funciona en la medida en que organiza la interacción regular entre alumnos y maestros en la clase. La interacción escolar, así, se mani-

fiesta como un equivalente funcional del medio de comunicación simbólicamente generalizado, ya que produce que la socialización se fuerce hasta lo improbable, y esta improbabilidad permite a la educación obtener efectos en la conciencia de los alumnos. (p. 95).

Luhmann & Schorr (1993) afirman que uno de los sistemas que más complicaciones ofrece para su comprensión es precisamente el sistema educativo. Porque ¿cuál es su código?: ¿instruido/ no instruido?, ¿bien educado/mal educado? “El problema del sistema educativo es que en él no existe ningún medio especial de comunicación simbólicamente generalizado, como en otros sistemas (por ejemplo, la verdad, el dinero, el poder)” (p. III). La actividad educativa no puede ser codificada, pero la educación debe implementar programas en el sistema educativo encaminados a alcanzar estados psíquicos mediante intervenciones ad hoc, como por ejemplo el currículo. Esto es posible a través de las calificaciones, los títulos, los certificados, que se obtienen siempre y cuando el estudiante demuestre que ha desarrollado determinadas competencias y ha alcanzado los logros propuestos por la escuela. “Los estados psíquicos que se deben alcanzar son programas que se proponen un fin, pero aquello que se debe alcanzar, en todas sus formas, adquiere el carácter de programas condicionales” (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006, p. 96).

Pero hay algo que no debería olvidar: todo proceso educativo es, por naturaleza, un proceso selectivo, en el que los valores contenidos en el código por el que se rige, «bueno/malo», no son ni categorías morales ni criterios político-sociales -con ellos se fija, simplemente, el patrón evaluativo de unos determinados rendimientos-. En este sentido, hay que evitar confundir la reivindicación políti-

co-social de la igualdad de oportunidades con la eliminación del carácter selectivo inherente al sistema educativo. La igualdad de oportunidades a este nivel del sistema funcionalmente diferenciado de la educación sólo cabe ser entendida como hacer accesible el mismo aparato de educación escolar y universitaria, a todos cuantos son aptos para ello. En otras palabras, en el caso del sistema educativo se encuentra situada la igualdad, la exigencia de igualdad de oportunidades, en el límite input del sistema. Situarla en el límite output del mismo, es decir, entender la igualdad de oportunidades como outcome, como resultado de la educación de cara a la carrera posterior del educando, significa en definitiva decidirse en contra de la educación, pues ésta no puede dejar de producir selección. (Luhmann & Schorr, 1993, p. IX).

En la educación es muy difícil apreciar la diferencia entre código y programa, por cuanto las reflexiones fundamentales sobre la educación siempre han tenido un carácter programático. Ahora bien, la función social de la educación no se puede entender sólo como la simple configuración de propiedades o características humanas (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.). Luhmann & Schorr (1993) entienden por inclusión la necesidad de que toda la población tenga acceso a los roles complementarios de todos los sistemas funcionales de la sociedad. “Inclusión no significa, entonces, ser miembro de la sociedad, sino el acceso de todos a todos los sistemas funcionales bajo la modalidad de una membresía regular” (p. 45).

En el sistema educativo comienza la tematización de la inclusión con la demanda de Comenio (que ni siquiera Rousseau toma en serio) de que todos los niños tienen que ser educados en las escuelas. Los intentos de realiza-



ción implican introducir la asistencia escolar como obligación general, un proceso que se fue arrastrando desde las primeras manifestaciones de buena voluntad de los príncipes en el siglo XVII hasta bien entrado el siglo XIX. Paralelamente se manifiesta con mayor claridad que las escuelas que han de aceptar a la población total también han de atenderla. Las escuelas superiores, a su vez, no han de generar sólo eruditos para las escuelas, no han de reproducir sólo un estamento en particular. Las escuelas existen para el Estado, la nación, la sociedad. Diderot, por último, prácticamente define la universidad por la inclusión: la inclusión de todos los hijos de la nación preparados para ella y de todas las materias. De acuerdo con esta idea quedan descartadas entonces todas las restricciones particulares de la educación que no sean atribuibles a ella misma. (Luhmann & Schorr, 1993, p. 45-46).

Runge & Muñoz (2010) nos llaman la atención sobre la importancia de tener en cuenta la diferenciación que existe en el trabajo de Luhmann entre “sistema de educación” y “educación” como tal, es decir, como interacción educativa o como relación pedagógica. La teoría de sistemas observa ambos asuntos como sistemas: el primero, el sistema de educación -también se habla del sistema de formación- como un subsistema dentro del gran sistema social y la educación, como relación entre dos sistemas psíquicos y autorreferenciales (observadores). Luhmann, dentro de esta misma línea sistémica, diferencia, además, a la ciencia de la educación como parte del sistema de las ciencias humanas y sociales.

Para decirlo con otras palabras, el enfoque sistémico trata de analizar tres posibles sistemas: lo que en nuestro contexto se denomina indiscriminadamente el sistema de

instrucción, de educación o de enseñanza, la pedagogía o ciencia de la educación como subsistema de las ciencias del hombre y la educación o relación pedagógica – educativa- como una forma particular de interacción de sistemas psíquicos (maestro y alumno). (Runge & Muñoz, 2010, p. 9)

De manera frecuente, los términos educación y formación se utilizan indistintamente, se habla lo mismo de sistema educativo o de sistema de formación, para designar lo mismo. En otras ocasiones se establece una diferencia entre ambas nociones.

De formación se puede hablar para designar lo que ha de ser mejorado y «más igualitariamente» repartido. La cuestión de si existe, o no, una cosa así podemos dejarla ahora pendiente. Es esa una palabra que se necesita para la confección de un «discurso» semántico y también para la organización de objetivos de reforma, como concepto-soporte en relación con los cambios que se pretenden; y poco sentido tendría, por lo menos para los sociólogos, afirmar que todo este esfuerzo no merece la pena, porque no hay en absoluto formación o porque es algo que sólo existe en la imaginación «burguesa». (Luhmann & Schorr, 1993, p. X).

En criterios de Luhmann & Schorr (1993), la formación es sólo un concepto sustituto para educación que aparentemente interviene siempre que se trata de sobrellevar la falta de orientación mediante la referencia a algo valioso.

Proliferaciones lingüísticas tales como investigación de la formación, planeación de la formación, déficit de formación, concejo de formación, comisión de formación, instituciones de formación, valor formativo, sistema de

formación, convergen en una semántica de la orientación. El tratamiento temático del concepto de formación pierde rigor conceptual. La fórmula de contingencia de la formación se disuelve en esa indeterminación, cuya determinación debió haber sido su función. (p. 101).

Las operaciones del sistema educativo se realizan en forma de comunicaciones, que generan una diferencia, de ahí que las observaciones deben orientarse hacia una diferenciación. Para poder observar operaciones comunicativas en el sistema educativo no basta con utilizar el código de las mismas, es decir, no basta sólo con constatar que la operación ha tenido un buen o un mal resultado. Es preciso además, saber en qué se las puede reconocer. De esta manera, requiere disponer de otras operaciones más que sirvan de orientación a la observación. “Un sistema educativo en funcionamiento, que se reproduce operativamente, presupone, por tanto, no sólo una codificación, sino también una programación. El código regula la producción de diferencias. Los programas regulan, con la ayuda de ulteriores diferenciaciones, la observación de dicha producción de diferencias” (Luhmann & Schorr, 1993, p. XIV).

La unidad del código (con la inclusión de los términos «mejor» y «peor») puede ser llamada entonces educación; la unidad de los programas, que determinan lo que correcta o equivocadamente se ha considerado en cada caso mejor o peor, suele ser llamada formación. En consecuencia, sólo al nivel de los programas se selecciona el bien que es la formación como algo importante; sólo al nivel de los programas se formulan metas educativas; y únicamente a través de programas puede encontrar la acción su relación con el sistema. Educación y formación se comportan, la una respecto a la otra, como codificación y

programación. (Luhmann & Schorr, 1993, p. XIV).

Javier Torres Nafarrate, en su Nota a la versión en español del libro *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, de Luhmann & Schorr (1993), señala que Luhmann advierte que las teorías sociales que no observan el sistema educativo como sistema autopoiético, sino que lo tratan como una red abierta de determinaciones fundamentales por parte del entorno -política, economía, mercado de trabajo-, cometen al menos seis errores:

- 1) No pueden percibir la dinámica específica de lo educativo.
- 2) No tienen la suficiente sensibilidad para detectar el tiempo propio de lo educativo y lo confunden con el de las urgencias del entorno.
- 3) Dan preeminencia al ser social del entorno y tratan los cambios sociales como idénticos para todos los sistemas.
- 4) No se dan cuenta de que todas las perturbaciones sociales no hacen sino generar una dinámica de evolución, propia solamente del sistema educativo.
- 5) Hablan de retroalimentación social -con respecto a la sociedad- suponiendo de antemano que el sistema educativo existe en aras de la sociedad, y olvidan que el sistema educativo es una función de la sociedad.
- 6) No se dan cuenta de que todas las reformas y los cambios, en el sistema educativo, están posibilitados previamente por el mismo sistema.



3.2. PEDAGOGÍA

Luhmann & Schorr (1993) relatan que mientras que la pedagogía dirigida por la perfección salió de una literatura que partía de la educación familiar, dirigiéndose principalmente a los padres como responsables y discutiendo apenas ante ese trasfondo la relación entre la educación casera y la escolar, la pedagogía educativa se basa en una literatura que se dirige a los pedagogos mismos (y al Estado, en cuestiones de recursos) y que busca su modo de realización en la escuela. “Se puede considerar fortuna o infortunio de la pedagogía el que en esos tiempos de crisis de la ciencia, preñada de abstracciones, hacía el intento de convertirse en ciencia y de encontrar en esto la autonomía que le exigía la sociedad. Por lo pronto se obstruyó a partir de aquí el camino a una orientación científica empírico tecnológica, y en cambio, el camino se abrió a una rápida difusión, también allende la literatura escrita por pedagogos para pedagogos” (p. 155).

A pesar de todos los cambios que ha tenido la pedagogía a lo largo de su historia, hay una tradición que se conserva: la referencia al ser humano. En este contexto, a Luhmann & Schorr (1993) les interesa la manera en la que esta referencia se volvió significativa para el desarrollo teórico de la pedagogía con respecto al déficit tecnológico del acontecer de la enseñanza.

Una vez más, la pedagogía, interesada en reformas, habla de objetivos, de un perfeccionamiento de la formación y de una mejor (es decir, más igual) distribución del bien que es la formación. Y necesita el concepto de formación

para poder decir algo. El análisis sociológico se interesa por las limitaciones estructurales de este modo de expresarse. La pedagogía está convencida de lo que dice. La sociología observa la pedagogía. Desde la distancia del observador puede el sociólogo echar mano de otras diferenciaciones que las utilizadas por la propia pedagogía; sobre todo, puede distanciarse del esquema medios-fin y, en lugar de ello, dedicarse a la búsqueda de supuestos estructurales. (p. XI).

Está claro que educación y pedagogía no son lo mismo. La educación es praxiología, la pedagogía es teoría. La educación es el hecho práctico, la pedagogía es la reflexión teórica. No hay pedagogía sin educación, pero si puede haber educación sin pedagogía, aunque esto no es lo deseable. La pedagogía es la reflexión sobre la educación del ser humano. “La educación está sujeta a acontecimientos; la pedagogía, a coyunturas” (Luhmann & Schorr, 1993, p. XXII).

La pedagogía tiene el compromiso ineludible y la alta responsabilidad de suministrarle al sistema educativo una teoría armónica y coherente sobre la educación, que se pueda utilizar dentro del sistema. En este sentido, se ha convertido en la teoría que reflexiona sobre el sistema educativo y se ocupa de las condiciones educativas de la educación. La pedagogía, en su desarrollo científico y madurez epistémica, se ha dedicado a realizar diversas reflexiones, sintetizadas por Corsi, Esposito & Baraldi (2006):

1. la autonomía de la educación frente a otros sistemas de la sociedad;
2. la función de la educación vista como desarrollo de



las posibilidades y logros de los individuos, y vista como el proceso de la preparación y utilidad de las competencias adquiridas;

3. la permanente tendencia a la reforma de las escuelas y las universidades, como condición del mejoramiento de la educación.
4. la tecnología adecuada que garantice el acontecimiento de la educación;
5. los contenidos de los estudios;

De allí la tarea de la pedagogía sería: “cuidar las buenas intenciones del educador, tiene que seguir siendo una ciencia autónoma, si no ésta, por lo menos una teoría de la reflexión del sistema educativo, para proteger al símbolo que hace reconocible qué pertenece al sistema y qué no” (Luhmann, 1996a, p.150). de manera sorprendente, en la pedagogía y didáctica de la última década se ha extendido, en relación con los esfuerzos dedicados a una «revisión del currículum», una orientación muy estricta hacia los objetivos educativos y las instrumentaciones en ese sentido (sólo así «revisables») del proceso de enseñanza/aprendizaje (Luhmann, 1996a, p.82). Como muy bien afirma Luhmann (1996a): “Al final se pone de manifiesto la mentira vital de la pedagogía: alabar las buenas intenciones y celebrar las configuraciones del individuo como su libertad” (p.158).

3.3. DIDÁCTICA: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Según Luhmann & Schorr (1993), la relación entre didáctica y

método ocupa un lugar operativo en la función educativa. Pero esta relación no se desarrolla de manera independiente del sistema educativo. Caracteriza la evolución del sistema educativo, “más no designa una mejora meramente semántica, o incluso categorial, ni un avance del conocimiento en ese sentido” (p. 224).

En la enseñanza, como en toda interacción, se puede partir del criterio de que todos los actores educativos implicados se experimentan a sí mismos, y a los demás, viviendo y actuando de manera contingente. “Para cada quien existe, entonces, una contingencia dual respecto al ego y al alter. Además, esta contingencia dual se vuelve a duplicar en factores constantes y variables. Podría hablarse de capacidades (o de incapacidades, según el caso) y de intenciones. Puede haber, objetivamente, rasgos de la personalidad, posturas, etcétera, que son fijadas a plazo relativamente largo, y motivos, intenciones” (p. 328).

Luhmann & Schorr (1993) aseguran que los juicios de los maestros y alumnos con respecto a ideas correctas o falsas siempre implican también juicios sobre un saber hacer o un fracasar. “El conocimiento y el saber hacer se muestran o se saca a luz, se hace evidente, por estimulación o se simula. El no saber y el no poder se ocultan, de ser posible, pero por este mismo hecho se vuelven más conscientes en la persona que trata de ocultar este hecho” (p. 343).

Luhmann & Schorr (1993) consideran que los programas de enseñanza y aprendizaje solo valen la pena cuando pueden ponerse en práctica de manera que se les pueda juzgar y evaluar.

La asimetría del proceso de enseñanza/aprendizaje se registra normalmente en el plano de los roles o papeles y se entiende como no permutabilidad de la asignación de papeles: el profesor tiene que enseñar, el alumno tiene que aprender, y no a la inversa. A un nivel más profundo de interdependencias causales -y ése sería el plano de cualquier tecnología imaginable-, ambas partes son sin embargo dependientes entre sí, de tal modo que cada parte anticipa su dependencia de la otra en cuanto a expectativas y la integra en la determinación de la propia conducta. (Luhmann, 1996a, p.76).

Para Luhmann & Schorr (1993), aprender es la disposición permanente de enfrentar lo nuevo cambiando los patrones de expectación aprendidos. “La capacidad de aprender depende de que se espere de manera cognitiva y no normativa, con disposición de cambiar y no dispuesto a imponer de manera contrafactual” (p. 105). La educación sólo es posible ahí donde se puede presuponer una capacidad de aprender. En este sentido, “la función no es un presente que se presentará en el futuro, sino un presente futuro en cada caso. El aprendizaje se aprende a sí mismo” (p. 105).

La capacidad de aprender sólo se puede ensayar en materias o en modos de comportamiento. Por otro lado, se integra al saber hacer mismo como capacidad de adaptación y también se solicita cuando se buscan conocimientos o aptitudes. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que también el aprendizaje simple exige su tributo y que siempre establece también limitantes para las posibilidades ulteriores de aprendizaje. El futuro no puede quedar abierto a discreción, y durante el aprendizaje se debe uno convencer de la corrección de lo aprendido. (Luhmann & Schorr, 1993, p. 106).

Ninguna sociedad, ningún sistema social, ninguna persona puede definir previamente sus estructuras como algo que debe modificarse con el aprendizaje. La capacidad de aprender, en la perspectiva de Luhmann & Schorr (1993), no es una meta técnicamente alcanzable, sino una manifestación de reflexión de la función del sistema educativo, debido a su carácter contingente. La reflexión sólo cumple su propia función cuando gradúa la relación del sistema con respecto a su entorno. “Por un lado, la capacidad de aprender se puede imaginar cómo graduable, porque toda situación que presenta sorpresas y horizontes de desconocimiento deja abierta la posibilidad de aprender más y mejor; por el otro, la disposición ilimitada de aprender lleva a una desinhibida disposición de adaptación” (p. 108).

La capacidad de aprender se puede concebir y desarrollar sin referencia simultánea de prestación con respecto a otros sistemas. Luhmann & Schorr (1993) consideran que existe un sitio de aprendizaje en el que realmente se aprende el aprendizaje con ayuda de lo aprendido: la praxis, que se convierte en “la última instancia en la que se dispone de lo aprendido aprendiendo, ya sea debido a una capacidad aprendida de aprender, ya sea improvisando y de manera ad hoc” (p. 110).

La nueva teoría de la comunicación postula que el lenguaje se aprende cuando el adulto enseña al niño como si éste entendiera, a sabiendas de que no entiende. “El aprendizaje del habla se realiza en la medida de la capacidad de crear estructuras por parte del niño, al seleccionar determinados ruidos y adjudicarles sentido” (Luhmann, 2014b, p. 115). Asimismo, la



investigación sobre los errores que se cometen en la lectura y la escritura en el salón de clases ha mostrado la disparidad en la distribución del fenómeno.

No existe un método universal para aprender a leer y escribir, pues cada niño reacciona de manera diferente a los estímulos didácticos del profesor. “La individualidad en el proceso de aprendizaje es mucho más alta de lo que se pudiera imaginar. Entonces se está casi obligado a pensar en términos de auto-organización” (Luhmann, 2014b, p. 115).

Ahora bien, lo anterior no significa que un observador no puede ratificar que las palabras que aprende un niño no sean iguales a lo que dicen las demás personas o a las que están en los libros. Pero la prueba de esta conformidad no quiere decir que estas estructuras son implantadas desde afuera, sino que se deben al acoplamiento estructural.

Con relación a la evaluación y la calificación, Luhmann & Schorr (1993) se preguntan, por ejemplo, si se eliminara la necesidad de evaluar y calificar de manera comparativa, ¿se ocuparían los maestros con suficiente intensidad de la capacidad y el estado de rendimiento de cada alumno?, ¿Se podrá confiar exclusivamente en la ética profesional, o no será necesario una especie de puntal organizativo, una especie de segunda seguridad al imponer las evaluaciones selectivas?

Los exámenes y las calificaciones no se pueden llevar a cabo de manera objetiva, adecuada y justa, así se podría resumir una opinión muy difundida. Se alega que cuando se trata de esquematizarlos y objetivarlos, se distorsiona

la empresa pedagógica, trasladando la atención a los temas del examen y a los examinadores y perjudicando la educación; de manera correspondiente, el resultado de los exámenes nunca es un parámetro adecuado para determinar el verdadero rendimiento educativo. (p. 285).

Luhmann & Schorr (1993) señalan que los exámenes ya no constituyen el principal instrumento de orientación y planeación curricular, pero a sabiendas de que no son imprescindibles, “se han convertido en objeto de referencia de todo tipo de neurosis de dominio” (p. 320).

3.4. LA CLASE COMO SISTEMA DE INTERACCIONES

Luhmann & Schorr (1993) advierten que con el fin de obtener resultados educativos especiales que no hacen su aparición por sí mismos, han sido conformados sistemas de interacción especiales para las clases. Estos autores, consideran el sistema de interacción «clase» como un núcleo del sistema educativo diferenciado. No obstante, a pesar del carácter irrenunciable que todo esto pueda tener para la realización de la clase, y a pesar de la influencia que pueda ejercer en la interacción que llamamos clase, Luhmann & Schorr (1993) no se ocupan de lo que en todas direcciones se ha constituido como organización en la forma de grados escolares o cursos, escuelas, sistemas y eventos escolares. Por el contrario, estos autores deciden tomar el sistema de referencia del sistema de interacción clase como punto de partida, considerando todo lo que a partir de allí es entorno precisamente como su entorno. En otras palabras, la intención de Luhmann & Schorr (1993) es la de comprender la clase y comprender los problemas de comprensión en la clase.



En todas las acciones intencionales del maestro que buscan un efecto determinado puede surgir una contradicción entre la orientación según algún alumno o alumnos y la orientación según el grupo. La enseñanza (la clase) tiene que continuar aunque algunos alumnos se queden atrás, y aunque a menudo no puedan mantener el paso de los que aprenden más aprisa. Los problemas disciplinarios no pueden pasarse por alto si caen dentro del horizonte de atención del grupo, aunque el pasarlos por alto e ignorarlos podría tener un sentido pedagógico en algunos casos. La duración de la atención dispensada a un alumno debe ser limitada para evitar que los demás tengan que esperar demasiado, y se difunda por eso la distracción y el aburrimiento. El plantear el logro de algunos como ejemplo para el grupo puede causar actitudes arrogantes; a la inversa, cualquier fracaso resulta más deprimente y desmotivador si se convierte en objeto de atención pública en el grupo. El que se presenten o no tales discrepancias, que conoce todo maestro, depende de la manera en que los involucrados se orienten según el sistema interactivo de enseñanza dentro de la secuencia histórica inmediata de una situación determinada. Por tanto, es casi imposible reaccionar ante ello con base en planes previos o incluso recetas fáciles de aprender. (Luhmann & Schorr, 1993, p. 144).

En criterio de Luhmann & Schorr (1993), la clase permite a los estudiantes una lectura de su propia situación, así como una orientación de sus aspiraciones. Ya no necesitan compararse con otros compañeros, pues pueden hacerlo con la escala. Incluso, gracias a las evaluaciones que se les hacen, los estudiantes pueden comparar su situación actual con la que tenían en el pasado. Estos autores consideran que, aunque los estudiantes nunca lograrán sentirse plenamente comprendidos, sí es posible

alcanzar un alto grado de individualización.

Cuando los pedagogos exigen que el educador pueda comprender a su pupilo, esto puede tener una cierta posibilidad en los sistemas emílicos. Como regla de la enseñanza en las aulas, este principio está tan alejado de la realidad que un sociólogo (pero también un psicólogo del corte de Freud) tendería a cambiar el planteamiento e interesarse no por la realización de este programa, sino por la ilusión de la profesión. (Luhmann, 1996a, p.105).

“La clase como sistema social observa y comprende a los alumnos (y con frecuencia también al maestro) con base en la diferencia entender/no entender. Es precisamente con esta diferencia con la que las evaluaciones se vinculan, y es también esa diferencia en la que éstas hacen particular hincapié” (Luhmann & Schorr, 1993, p. LXXVIII). En el sentido estricto que Luhmann & Schorr (1993) le han dado al concepto clase, ésta comprende el entendimiento o el no-entendimiento, y únicamente puede observar el estado de información y las comunicaciones en curso desde la perspectiva de la autorreferencia del estudiante.

3.5. EL PROFESOR

Luhmann (2014b) afirma que los pedagogos tienen serias dificultades para aceptar que la enseñanza se lleva a cabo sólo si consideramos al estudiante como una máquina trivial. Los pedagogos coincidimos en que los estudiantes no son máquinas triviales. Pero la verdad es que con frecuencia se trata a los estudiantes como máquinas triviales, dada la seguridad y fiabilidad en el proceso educativo:

en lugar de dar mayor libertad de movimiento al yo, al permitirle una mayor inseguridad en su relación con el programa, el educador se aferra a una idea de libertad entendida como disposición a hacer por propia voluntad lo que se considera necesario -se admite la cooperación del yo, con tal de que no se estorbe el programa. Las máquinas triviales son más fáciles de observar y evaluar. Lo único que se necesita es comprobar el correcto funcionamiento de la transformación de un input en un output, aparte de que sin necesidad de alterar las características de la máquina se pueden elevar las expectativas puestas en el programa y plantear secuencialmente mayores exigencias en el salón de clase con este fin. (p. 108).

Corsi, Esposito & Baraldi (2006) consideran que el docente no sabe cuál es el efecto real que pueda lograr con su modo de actuación profesional pedagógica: “él sólo observa el comportamiento del alumno y lo valora conforme a sus propias expectativas” (p. 96). La única forma de hacer creíble socialmente el aprendizaje en el sistema educativo es comparar, valorar y emitir un juicio sobre la conducta de los estudiantes.

El maestro, como se aprecia y formula claramente, nunca está en posibilidad de obtener él mismo los conocimientos que requeriría para dar una clase técnicamente bien fundada o incluso para reformar el sistema educativo. Su potencial de atención es demasiado bajo para lograrlo. «Normalmente, el maestro no se percata de nada de lo que ocurre a su alrededor, a menos de que se vuelva tan grave que le moleste». Y qué bueno para él, porque «si pudiera observar todo, su enfado sería aún mucho mayor; si así sólo puede cambiar muy poco de lo que ve, cuando mucho inhibirlo por unos momentos, ¡qué no sería si viera todo lo que ocurre! » Si se considera esta situación

en la que se encuentra el rol del maestro, de él no pueden esperarse reformas. «Quien todo el día se ha cansado de enseñar a la juventud, de reprenderla y castigarla, da gracias a Dios si puede sentarse a descansar, en jugarse el sudor, cobrar aliento y desligarse completamente de la acción de pensar. Si tiene que pensar, debe pensar en las clases del día siguiente; ¿cómo puede esperarse que piense en las posibles mejoras al sistema escolar?» Lo importante es, entonces, diferenciar la labor que se realiza en las bases científicas del sistema educativo, en su planeación, dirección y mejora, de la ejecución de la enseñanza. Ambas cosas no pueden ocurrir a la vez sobre un mismo plano. El proceso de diferenciación del sistema educativo exige, como estructura interna, una diferenciación de al menos dos planos, el de la ejecución técnica de las operaciones correspondientes a la enseñanza y el de su investigación, de mayor agregación, y dirección conforme a lo planeado. «Los pedagogos son los tecnólogos de la educación; los maestros, meros técnicos». (Luhmann & Schorr, 1993, p. 152).

Según Luhmann & Schorr (1993), el profesor no sólo educa, también discrimina; no puede hacer lo uno sin lo otro porque no se puede abstener de todo juicio. “Un comportamiento no discriminatorio del maestro no sería pedagógicamente factible, porque los criterios (y también los objetivos son criterios) sólo son válidos en la medida en que se activan, es decir, si se convierten en conductas factualmente selectivas” (p. 294).

El profesor sólo puede cumplir su papel si observa variabilidad. Le gusta que el estudiante se esfuerce, que participe en clase. El estudiante no dotado pero diligente tiene mayor probabilidad de pasar a la zona de benevolencia pedagógica que el estudiante talentoso pero perezoso.



Además, el profesor, si quiere cumplir debidamente su función, en caso de menor rendimiento tenderá a buscar la razón primero en el ámbito de los factores variables, no apresurándose a atribuirlos a un talento menor. (Luhmann & Schorr, 1993, p. 330).

Algunos pedagogos son de la opinión de que los profesores pueden transmitir conocimiento a sus estudiantes. Sin embargo, Luhmann & Schorr (1993) consideran que el sistema social de la comunicación está en un cierto contraste con el sistema psíquico. Precisamente es esta la razón por la que estos autores cuestionan la posibilidad de una comprensión en el salón de clases. Afirman que el profesor y los estudiantes tienen una comprensión de la comunicación en curso, pero esto no significa que el profesor tenga una comprensión del estudiante, ni que éste la tenga de aquel.

Alguien que en el salón de clases comprende que no ha sido comprendido, debería al mismo tiempo tener una comprensión de la manera en la que debería modificar su comportamiento para poder ser comprendido adecuadamente. Que esta reorientación tenga éxito o no, depende en gran medida de que exista una proximidad adecuada entre las alternativas de comportamiento de tal manera que éstas puedan reconocerse con suficiente rapidez. (Luhmann & Schorr, 1993, p. XLVIII).

Luhmann recuerda que hubo investigaciones interesantes en las que un profesor atribuye los malos resultados de los estudiantes a ellos mismos, en cambio, los buenos resultados se los atribuye a él mismo y a la excelencia de su labor pedagógica. En esta secuencia, Luhmann (1996a) inserta una reflexividad social

que acompaña de manera permanente el proceso: “el profesor tiene que observar paso a paso lo que los alumnos observan, y esto en una situación en la que los alumnos están más o menos obligados a observar al profesor. De este modo, el profesor se ve forzado por los alumnos a la auto-observación, y por eso a la pedagogía parece bastarle al principio con ocuparse del profesor y de sus métodos” (p. 46).

3.6. EL ESTUDIANTE

Luhmann (1991) entiende al niño como un sistema autopoietico y en ese sentido dice: “La designación niños se refiera a [...] una unidad que se reproduce a sí misma mediante la vida y la conciencia como un sistema autopoietico. Tanto en el sentido orgánico como psíquico tales sistemas son sistemas determinados a partir de un estado. Esto quiere decir que establecen su propias operaciones partiendo del estado en el que se encuentran; estado que es el resultado de operaciones anteriores propias” (citado por Runge & Muñoz, 2010, p. 15).

“Sin duda la intención sólo se atribuye al profesor, así que sólo se ancla en una cara de la distinción (el reverso de la forma). El alumno se encuentra expuesto a esta intención. Aun así, hace honor a ella, aunque sea con el silencio, y participa con ello en su prosecución de situación en situación” (Luhmann, 1996a, p.147).

Los «niños» no son tras pasar por la escuela lo que hubieran sido sin ella. De hecho aprenden y se modifican en las condiciones puestas por el sistema educativo, aunque haya que preguntar una y otra vez qué se aprende



realmente en la escuela. A la intención de la educación corresponde la idea de que el niño aprende o no aprende lo que debe aprender. Hace sus deberes o no los hace. Es buen o mal estudiante. Esta concepción le basta al sistema educativo para arreglárselas con las realidades y autoconfirmarse en aquello que introduce como intención en el proceso de comunicación. Hay que contar con una cuota de fracaso, brindar ayuda suplementaria, mejorar los métodos, revisar la didáctica, y sobre todo: empezar siempre de nuevo con niños siempre nuevos. Las materias no faltan, los niños tampoco. (Luhmann, 1996a, p.149).

Luhmann & Schorr (1993) consideran que el niño ya está listo en cuanto niño. Como niño está en su derecho. Entonces, el niño debe contemplarse como algo que está terminado e inconcluso a la vez; terminado en cuanto a su perfectibilidad correspondiente al niño y a la vez inconcluso en lo que respecta a aquello que se puede lograr mediante la perfectibilidad. Este es el sentido de trasladar el concepto de perfección a un concepto modal (perfectibilidad).

Estos problemas indican que el comienzo del colegio es para los niños un comienzo en un sentido completamente distinto que para el profesor, que dispone de apoyos organizativos y rutinas ya ensayadas precisamente para ello. Pero dado que la clase sólo se puede poner en marcha como sistema de interacción de profesores y alumnos, los problemas iniciales de los niños se convierten en problemas del profesor, y por tanto en problemas sistémicos del sistema educativo, y la pedagogía escolar que florece en la segunda mitad del siglo XVIII se ve requerida a meditar a ese respecto. (Luhmann, 1996a, p. 45).

De esta manera, “en el ámbito del sistema de la educación se

piensa ante todo en el niño que se tiene que presuponer como el potencial para capacidades muy diferentes, a pesar de que éste, corporal y psíquicamente, se encuentre ya siempre en un estado determinado que es así como es y no de otro modo. El medio niño se le deja entrar en un estado dado y definido mediante el pasado, para poder lograr de las formas posibilidades de formación, a pesar de que el pasado no pueda ser cambiado” (Luhmann, 1997, p. 15, citado por Runge & Muñoz, p. 11).

3.7. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA LUHMANNIANA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Existen dos formas diferentes de orientar un proceso formativo, asociadas a las dos formas de responder la pregunta por el mundo en que vivimos. Existen dos miradas diferentes de lo que sucede en la vida cotidiana de nuestros niños, que no podemos soslayar.

Como resultado de la educación en la que están inmersos nuestros niños, existen dos concepciones diferentes acerca de las transformaciones que se generan en ellos: la mirada racionalista, dogmática, mecanicista, reduccionista o fragmentaria, y la mirada sociocrítica, dialéctica, compleja, sistémica, holística, ecológica o configuracional.

En la primera mirada, el educador cree que existe ante sus ojos un universo franqueable al que tiene acceso inmediato, y en este sentido actúa como el poseedor de un conocimiento absoluto que puede ser transmitido de manera directa e inmuta-



ble al niño. En la otra mirada, el educador no se cree un erudito que posee todo el poder cognoscitivo, sino que admite la posibilidad de que el niño configure su propio mundo y su propia realidad a partir de sus configuraciones presentes y actuales, generadas en su biopraxis. En esta forma de enseñar el educador es un mediador, un guía que ayuda al niño a comprender el mundo que configura en su biopraxis cotidiana. El primer camino es el de la objetividad sin paréntesis, el segundo camino es el de la objetividad entre paréntesis (Maturana, 1990, 2009). La primera forma de ver la educación es fragmentaria, un pensamiento mecánico y dogmático. La segunda forma es holística e integradora, un pensamiento sistémico y configuracional.

Todo lo que les sucede a los niños y niñas les sucede en su vida, en la realización de su biopraxis, en el entrelazamiento recursivo de lenguaje y emocionalidad. Los niños son el resultado de sus conversaciones que se configuran en el fluir cotidiano de sus haceres y sentires. Es por ello que la comprensión de la esencia y naturaleza infantil requiere la comprensión previa de la dinámica biológica que la origina.

Los niños se autoconfiguran en su biopraxis, en el espacio psíquico delimitado por su biología. Según el espacio relacional que vivan los niños así tendrán la posibilidad de reconfigurarse. Es por ello que la explicación de la esencia del pensamiento configuracional infantil no es trivial.

La forma de ver el pensamiento configuracional como una relación entre el niño y su entorno o con él mismo, tiene consecuencias incalculables para la Pedagogía, para la Teoría Cu-

ricular y para la Didáctica. Entiendo el aprendizaje como una expresión de la articulación configuracional entre el operar del niño y su entorno configurante en su biopraxis cotidiana. Nada externo a un ser humano, al sistema nervioso en general o al cerebro en particular, determina lo que sucede en él, lo influye pero no lo determina ni lo especifica. Debemos analizar y comprender el aprendizaje como un proceso de transformación en la convivencia, como una emergencia.

Emergencia significa autonomía. Una configuración humana emergente es aquella que no coincide punto por punto con las condiciones de posibilidad en las que se sustenta y de donde ha surgido. Tampoco puede ser reducida a sus procesos inmanentes.

El pensamiento infantil es una cualidad emergente que no puede ser afectado por alguna acción externa a él. El pensamiento es el universo de todas las biopraxis. Por lo tanto, sólo las biopraxis que generan más biopraxis a través de ellas mismas pueden hacer emerger al pensamiento. Esto, traducido al discurso pedagógico, curricular y didáctico, indica que sólo los ambientes, contextos y acciones de aprendizaje gestáltico (configurativo) podrán generar más acciones de aprendizaje que hagan aparecer al pensamiento configuracional.

El aprendizaje ocurre en la continua transformación armónica del ser humano en la conservación de la articulación en un entorno problémico, dinámico y cambiante. De modo que el curso de la transformación que el niño experimenta en el aprendizaje es aquel en el que el proceso psicosocial se conserva en



coherencia operacional con el entorno. Es decir, el aprendizaje se genera de manera espontánea todo el tiempo y en toda circunstancia a lo largo de la biopraxis humana. Se aprende a vivir el mundo que se vive en congruencia configuracional con las circunstancias que se viven. De ahí que el aprendizaje sea un proceso de transformación histórico sin vuelta atrás. Lo que el niño vive, experimenta y aprende no se desaprende nunca, pero cada momento de la biopraxis humana es el punto de partida para el fluir de la biopraxis y para la transformación de lo aprendido que continúa generándose desde allí.

Lo que los niños aprenden en su relación con los adultos con quienes conviven, es la red de relaciones de los espacios psíquicos internos y externos que viven con ellos, es decir, las configuraciones psico-socio-humanas. Y esto ocurre espontáneamente de manera subconsciente como un aspecto natural de su convivir, de su biopraxis, para todas las dimensiones conscientes y subconscientes de su vivir. La transformación en la convivencia es un proceso subconsciente, empírico y espontáneo, e incluso el aprendizaje que llamamos consciente porque decimos que podemos describir lo que aprendemos, es también subconsciente.

Las conductas conscientes con que queremos guiar la epigénesis del vivir de los niños y niñas dan origen en ellos a procesos subconscientes que no vemos, no determinamos, y no controlamos. En este sentido, podríamos afirmar que todo lo que podemos hacer con nuestro vivir subconsciente es ser conscientes de que guía nuestro vivir, orienta nuestra biopraxis, y que podemos identificar y distinguir su presencia en tanto somos capaces de reflexionar alejándonos del apego a nuestras creen-

cias, certezas y certidumbres.

El niño es como es debido a que cultivó, consolidó y conservó su configuración en su entorno, y los educadores afirman que aprendió porque, al hacer comparaciones, observan que su comportamiento es diferente al de un momento anterior en el que fluyó en una biopraxis configurada previamente. Si no hacemos la comparación histórica de las configuraciones relacionales no podríamos afirmar nada, porque sólo observaríamos a un sujeto en congruencia conductual con su entorno en el presente, sólo veríamos al niño en su biopraxis, manifestando sus experiencias momento a momento, instante a instante, minuto a minuto, segundo a segundo.

Nosotros comúnmente vemos el proceso que llamamos aprendizaje como si el niño estuviera adaptándose a las características del entorno y, por consiguiente, manipulándolas, a través del proceso de hacer una representación o captación de ellas, pero nada de esto sucede de esta manera. El niño es un sistema complejo determinado por sus configuraciones, por lo tanto, nada externo a él puede especificar ni determinar qué sucede en él. De hecho, para la acción y operación de un cerebro humano como sistema configurativo no existe interior o exterior, no hay adentro y afuera, y por consiguiente, no puede hacer una representación o captación de lo que un observador ve como externo a él.

El aprendizaje no puede comprenderse desde una mirada sumativa, sino como acción reorganizativa, como un proceso, como una configuración que cada niño va estableciendo en es-



piral, de manera dialéctica, fluctuante y oscilante, como el vuelo de las mariposas.

La tarea del educador no debe ser instruir sino educar, es decir, generar un espacio de convivencia en el que los procesos, actividades y conocimientos surgen de manera natural y espontánea porque se basan en el interés de cada niño.

Los niños son inmanentes al entorno con el que interactúan. Ambos se transforman en esa mutua interacción. La biopraxis transcurre de manera configurativa mediante una historia de transformaciones entretejidas en la que se cultiva, se consolida y se conserva la armonía y la coherencia entre el niño y el entorno. Ahora bien, este proceso acontece de manera empírica, natural y espontánea, sin fines ni objetivos, sin ninguna voluntad por los participantes, sin orientación teleológica, como resultado del determinismo configuracional en la dinámica sistémica que se establece en el entrelazamiento del niño con el entorno configurante.

El niño o la niña en la escuela no aprenden asignaturas, aprenden a convivir con un educador determinado. La asignatura no se aprende, la asignatura es una herramienta, un instrumento, un pretexto para la transformación configuracional en el contexto educativo. No es un fin en sí misma, es un medio para alcanzar un fin: la formación humana. Un educador no le enseña al niño algún contenido, sino que el niño conoce un modo de vida. El niño aprende los modos de actuación de sus educadores, más que el contenido de las asignaturas. En este proceso posiblemente el niño se familiarice con las reglas de cálculo, la geometría, el álgebra y la aritmética, pero esto no significa que

está aprendiendo matemáticas, lo que está aprendiendo es a convivir con el maestro de Matemáticas.

Distingo dos configuraciones que son operacionalmente independientes y diferentes una de la otra: niño y entorno configurante. Entre estas configuraciones se genera una articulación configuracional ineludible. Las transformaciones de un niño no están determinadas por el entorno, sino que en el niño y en el entorno se generan transformaciones configuracionales coherentes.

La educación entendida como sistema educativo, configura un mundo de tal manera que los niños van confirmando lo que vivieron en su educación, a través de su vivir cotidiano, es decir de su biopraxis. En mi opinión, el fin esencial de la educación es orientar la autoconfiguración humana, atender, estimular y potenciar a los niños y niñas en su crecimiento como seres humanos amorosos e inteligentes, responsables, honestos y solidarios, conscientes del respeto a sí mismos y a los demás, estimulando y potenciando la autoconfiguración de un pensamiento configuracional.

En estas circunstancias, educar es un proceso mediante el cual se configura un espacio de convivencia adulta en el que los niños y niñas configuran su ser transformándose según como convivan con los adultos, porque viven en dicho espacio de la misma manera en que viven en el fluir de su biopraxis cotidiana. Sin lugar a dudas, la educación es un proceso de autoconfiguración en la convivencia, en el cual, el adulto funge como guía y orientador en determinada circunstancia.



Necesitamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto, reconocimiento y legitimidad del otro, basada en el amor (Ortiz, 2013), en un proceso convivencial en el que el otro surja como legítimo otro en esa convivencia. Sin respeto, reconocimiento, legitimidad y amor, no es posible recuperar las configuraciones humanas.

Si analizamos las diversas acciones cotidianas que realiza un niño en sus relaciones con los demás, podemos distinguir al menos cinco tipos de acciones u operaciones características: aceptación, rechazo, negación, indiferencia o destrucción. El amor se basa en la aceptación del otro, y es la única emoción que garantiza una alta calidad de los procesos educativos. En un espacio de convivencia de ese tipo, siempre podremos y desearíamos corregir el error relacionado con la negación del otro, lo cual es logroable viviendo ese espacio de convivencia. Se pretende enseñar a practicar la equidad y la inclusión, pero el actuar del adulto no es coherente con estas pretensiones.

La gran paradoja y desdicha de los adolescentes es que viven en un mundo que niega, ignora o rechaza los valores que vivenciaron, vivieron y configuraron cuando niños. La convivencia es una obra artística. No se puede exigir lo que no se da, y no se puede dar lo que no se tiene. El niño aprende más de lo que vivencia y de lo que hacen los adultos que de lo que se le dice que haga. Somos su espejo. Los niños aprenden nuestros modos de actuación cotidiana, no sólo nuestro discurso. El propósito de la educación es canalizar las emociones y los sentimientos de los niños y niñas, cimientos e inmanencia del pensamiento configuracional.

Es el emocionar amoroso el que refuerza la presencia de la emoción básica de aceptación del otro como legítimo otro, la incorporación del niño al dominio de interacción propiamente humano. Es decir, la tarea fundamental del quehacer educativo es la aceptación y, al mismo tiempo, es la principal finalidad del aprendizaje que el sistema educativo en general debiera asumir. Sin embargo, esta magna tarea de formación de seres humanos amorosos no concluye en el ámbito del emocionar, sino que avanza, bajo la guía del educador, hacia sus derivaciones en el ámbito de la racionalidad, en especial la capacidad de pensar de forma configurativa.

En este sentido es que se puede afirmar que el ideal de la educación es la autoconfiguración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El niño se autoconfigura en su contexto configurante y es fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada niño participe, y el particular emocionar en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en su fluir ontogénico. Es por ello que la Pedagogía como ciencia que estudia el proceso de educación, debe comprometerse con las aspiraciones más legítimas del ser humano y, por supuesto, con la formación de los niños y niñas que materializarán dichas aspiraciones.

La Pedagogía y la Didáctica son disciplinas immanentes a la Biología y a la Psicología, por cuanto los fenómenos que ellas estudian (la formación, la enseñanza y el aprendizaje) ocurren en el proceso bio-psico-social de los niños y niñas, en el cual se



configura el pensamiento configuracional infantil.

Cualquier cambio o modificación que surja en los niños y niñas por la intervención didáctica de un educador tiene que ser siempre entendido como una autoconfiguración y reconfiguración de la experiencia del niño, determinada por él mismo, y no por el educador. De esta manera, el educador sólo puede generar perturbaciones (positivas y/o negativas) en el niño, que pueden provocar su reconfiguración mental, pero nunca especificarla o determinarla. En este sentido, el educador sólo puede provocar, más no determinar, lo que sucede en el niño.

El educador no enseña, es el niño quien aprende. El educador no forma, es el niño quien se autoforma, se autoconfigura, y el educador limita su acción didáctica a provocar, potenciar, acompañar, guiar, orientar, estimular, en fin, perturbar los procesos psíquicos del niño. Enseñar o formar no es más que orientar y guiar el aprendizaje de los niños y niñas. Los educadores somos formadores que no formamos, es el niño quien se autoforma en la interacción lingüística con los demás seres humanos. El educador no transmite conocimientos, su acción formativa se limita a acoger a los niños y niñas, lo cual implica reconocer sus necesidades básicas, ritmos y estilos de aprendizaje.

La formación humana es el proceso a través del cual se configuran las configuraciones neuronales, formando así una configuración mental de configuraciones afectivas, cognitivas e instrumentales que a su vez le permitan al niño crear y/o modificar configuraciones de redes y circuitos de comunicación neuronal en función de facilitar el aprendizaje autónomo, auténtico y neuroconfigurador.

La configuración presente de un niño es siempre el resultado de una historia en la cual sus transformaciones han sido coherentes y armónicas con las transformaciones del entorno configurante. No existe el azar ni la casualidad en la biopraxis infantil. La vida del niño no es un accidente. Todo niño se encuentra donde se encuentra en su presente como resultado de esa historia, en una continua transformación de su presente desde su presente, en lo cual puede desempeñar un importante papel la enseñanza.

Los cambios que un niño puede vivenciar están relacionados con su identidad sistémica configuracional. El niño cambiará solamente hasta el punto que la realización de su configuración como ser humano lo permita. De esta manera, la efectividad de la Didáctica siempre tiene un límite, y los bordes son puestos por el niño, no por el educador o el sistema didáctico.

Ningún educador está en condiciones de determinar sistemáticamente lo que sucede al interior de los niños. Ningún educador es capaz de intervenir en forma instructiva un sistema complejo determinado por sus configuraciones, ni determinar o especificar de manera sistemática cómo se comportará el niño al momento de ser confrontado con una determinada comprensión, experiencia o situación problémica. Por supuesto que cada educador desea poder enseñar a los niños, pero el hecho de que aplique sus estrategias pedagógicas y didácticas de manera correcta, no significa de ninguna manera que siempre logrará los efectos deseados en el aprendizaje de éstos. Por mucho que haga un educador, los efectos potencialmente desarrolladores se desplegarán fuera de los procesos de enseñanza y aprendiza-



je, en un ámbito de relaciones humanas que es distinto al universo de imágenes, conversaciones y experiencias que se dan dentro de la escuela.

Que un educador tenga determinadas intenciones o teorías sobre cómo enseñar a un niño, no es todo, ya que sus reflexiones o deseos de ninguna manera pueden ser traducidas linealmente a resultados específicos en el ámbito de las relaciones interpersonales del niño. No podrá hacer más que clasificar en categorías conocidas los problemas y dificultades de aprendizaje de los niños, para decirle que normalmente parecieran estar indicadas determinadas conductas, pero esto no es un saber absoluto y definitivo.

El aprendizaje tiene que servir para el momento en el que vivimos, y no sólo para el que viviremos. La escuela tiene que recepcionar y canalizar el interés que tenga el niño en el momento inmediato y desarrollar acciones relacionadas con ese interés. El espacio relacional es necesario para que los niños y niñas puedan desarrollar un pensamiento configuracional y sean capaces de reconocerse a sí mismos y al mundo en que viven.

La escuela debe contemplar la emoción del niño, por cuanto él va a estar donde esté su emoción. Si su emoción no está en la escuela, aunque su cuerpo este allí, el niño no estará ahí. Si está y le interesa, aprende, pero si no le interesa no va a aprender nunca, por cuanto no tiene cómo, porque está en otra parte.

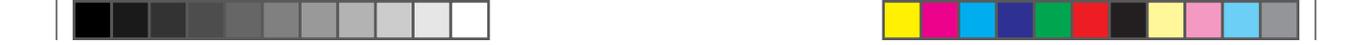
En la enseñanza es determinante el respeto al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño y niña. Las expectativas y prácti-

cas pedagógicas que desarrolla el educador marcan un ritmo y un estilo de aprender que muchas veces es diferente del que tiene el niño o la niña. Lo que para el educador es evidente, no es evidente para el niño. Por eso, es necesaria la interacción comunicativa. Y para que se produzca el diálogo tiene que haber participación, amor y lúdica, que son los tres detonantes de la autoconfiguración humana.

Reitero, la efectividad, eficiencia y eficacia de la Didáctica es limitada, y los límites son ubicados por el niño, no por el educador o el sistema de estrategias metodológicas. El niño llegará hasta donde le permita su configuración neuropsicológica. La Didáctica influye, por supuesto, pero no especifica ni determina lo que sucede en el niño.

Como se aprecia, el modelo pedagógico configuracional que subyace en esta concepción sobre la Educación, se inscribe entre las propuestas de avanzada que hacen presencia en el siglo XXI, a partir de un sustento epistemológico en las nuevas teorías sistémicas y de la complejidad, como alternativas didácticas que configuran un modelo pedagógico emergente y un nuevo paradigma educativo: ¡el paradigma configuracional del pensamiento humano! Vale la pena repetirlo: “Al final se pone de manifiesto la mentira vital de la pedagogía: alabar las buenas intenciones y celebrar las configuraciones del individuo como su libertad” (Luhmann, 1996a, p. 158).





4

EL AMOR EN LA OBRA DE LUHMANN

Luhmann (2009) narra que desde una comprensión teleológica de la acción, Aristóteles distingue entre la amistad por razones de provecho, la amistad por razones de placer y la amistad perfecta. Afirma que el método de la conversación honesta consigo mismo permite descubrir la existencia de una amistad fundamentada de manera natural. Solo como amor hacia otra persona determinada se puede lograr la plausibilidad de la amistad. Es por ello que en la segunda mitad del siglo XVIII comienzan a cuestionarse las nociones de: afectuosidad, sensación, sensibilidad y sentimiento, junto con el reconocimiento de cualidades morales.

El libro *El amor como pasión*, fue publicado a comienzos de la década del 80 (Fráncfort, 1982). Ocho años antes, Luhmann sitúa al amor entre los medios de comunicación simbólicamente generalizados y lo compara con otros medios como el dinero, el poder, y la verdad. A Luhmann (2012) no le interesa la configuración del amor en el sistema psíquico, sino su función en el sistema social. “Solo si uno se enamora a raíz del amor puede esperarse que se pueda utilizar el sistema amor de allí resul-



tante como medio de comunicación, entre otras cosas, debido a que sólo de esa manera se percibirá la situación emocional como una unidad y entonces la conciencia de selección permanecerá latente o podrá ser dejada de lado” (p. 76).

4.1. EL AMOR NO ES UN SENTIMIENTO

Desde la mirada de los sistemas psíquicos, el amor es un sentimiento, pero desde el punto de vista sociológico, el amor no se considera un sentimiento sino un medio de comunicación, simbólicamente generalizado, que permite expresar o negar con éxito, algunos sentimientos, y de configurar las expectativas relacionadas, condicionando la comunicación según su existencia. El amor hace probable la comunicación personal íntima, ya que puede tomar en cuenta la individualización radical de la persona (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006).

El amor es reflexivo, en el sentido de que el amor sólo puede motivarse por el amor; se refiere únicamente al amor y se desarrolla sólo si se relaciona con otro amor. El amor crece cuando la valoración del mundo del otro es tan alta que no puede transferirse a la vida cotidiana. “Entonces surge la posibilidad de recuperar mediante el amor los pequeños conflictos cotidianos, porque todo comportamiento pone a prueba al amor mismo: todo conflicto puede poner en discusión al amor, ya que éste no puede prescindir de la orientación hacia las personas” (Corsi, Esposito & Baraldi, 2006, p. 27). El amor determina el sentido y significado de las relaciones interpersonales, muestra la posibilidad de ver el mundo utilizando los lentes del ser amado. De esta manera se interpenetran los sistemas psíquicos.

La comunicación del amor es algo íntimo, particular y propio. A pesar de que se inscribe como sistema social, no pulula entre las configuraciones de la sociedad. Para poder conservar su existencia entre la singularidad y la sociedad, el amor duplica las informaciones: comunica un sentido en el mundo social y un significado en el mundo particular de los amantes enamorados. El amor configura un mundo propio, separado de los demás, al que nadie puede acceder. Pero, de manera simultánea, permite que los enamorados no se aislen y se mantengan comunicándose en el mundo social. Cuando alguien está enamorado y está conversando con sus amistades, se percibe que el enamorado está en el limbo, y este estado comunica una información que se recibe con ironía y resignación por parte de los interlocutores: “no se está comunicando con nosotros en nuestros códigos y términos, pero con su actitud comunica un sentido: el enamoramiento”.

Cuando una persona está enamorada, la comunicación no se concentra en el contenido sino en la relación. No hay mucha información para comunicar. Prácticamente los enamorados hablan con sólo mirarse, se entienden sin hablar. El amor genera comunicación con apenas una mirada, un gesto o una sonrisa. Entonces es perfectamente entendible que Luhmann (2008) no considere el amor como un sentimiento sino como un medio de comunicación. Cuando estudia el código del amor manifiesta que “el medio de comunicación amor no es en sí mismo un sentimiento, sino un código de comunicación de acuerdo con cuyas reglas se expresan, se forman o se simulan determinados sentimientos” (Luhmann, 2008, p. 39). En efecto, el amor no es un sentimiento. El amor no es en sí mismo un sentimiento, sino un medio de comunicación simbólicamente generalizado. La



persona tiene que supeditarse a las reglas del código o negarlas, cuando realice la comunicación, de esta manera se adapta a las circunstancias concretas que vivencia.

La esencia del amor está dada en que el amor no se encuentra en las cualidades de la persona amada sino en la cualidad de su amor. Uno en realidad no se enamora de la otra persona sino del comportamiento de ella y del modelo de persona que hemos configurado por sus actuaciones. No nos enamoramos del otro sino del amor del otro. Esto me recuerda la frase de una canción del canta-autor guatemalteco Ricardo Arjona: “No te enamoraste de mi sino de ti cuando estoy contigo”. En efecto, no nos enamoramos del ser humano físico sino del amor, del estado subjetivo y emocional que experimentamos cuando amamos. Nos enamoramos de nosotros mismos, de lo que somos cuando estamos comunicándonos con el ser amado, no por sus cualidades, sino por la cualidad de su amor.

4.2. NO HAY AMOR SIN SUFRIMIENTO

No es lo mismo amar que ser amado. De hecho es más fácil ser amado que amar. Quien ama debe demostrar por qué hizo esa elección y no otra. Tiene que actuar y ratificar su decisión de amar sin condiciones. Y lo tiene que hacer porque tuvo la posibilidad de hacer otras elecciones, pero no lo hizo. Su posibilidad de elección múltiple se redujo a una elección singular. En cambio, quien es amado sólo tiene que experimentar esa maravillosa vivencia de ser amado, sólo debe estar atento a recibir amor, esperar que el otro despliegue todo su sistema afectivo y dejarse permear de cariño y ternura. Quien ama se compromete

a través de su decisión de amar, mientras que quien es amado lo único que tiene que hacer es proyectarse, estar abierto, ser flexible, y estar decidido a recibir amor, nada más.

Lo particularmente extraordinario (y, si se quiere, también lo trágico) del amor, estriba en esa asimetría, en la necesidad ineludible de responder a las vivencias con acciones y en la diferencia que existe en la diversidad de situaciones en que se encuentra quien está ya previamente ligado a algo y quien tiene que realizar el acto de autovinculación y decidir a qué. (Luhmann, 2008, p. 44).

Existen múltiples imágenes sobre el amor, heredadas de una antigua tradición romántica, que tienen un extraordinario valor simbólico: el amor duele, el amor encadena, el amor es extraño, el amor es locura, el amor es misterioso, el amor es un milagro, el amor es una enfermedad, el amor es tortuoso, el amor no se deja explicar, el amor no tiene fundamento. Es cierto que todo amor causa dolor. No hay amor sin sufrimiento. Quien ama sufre. Así de paradójico es el amor. Pero el amor es sublime y maravilloso. Es un dulce dolor. Pero Luhmann (2008) considera que no se sufre porque el amor sea obsceno e indecente, y despierte apetitos terrenales; “se sufre porque el amor no se ha cumplido plenamente, o cuando esa realización no aportó todo lo que prometía. En lugar de una jerarquía de las referencias mundanas del ser humano, se sitúa la legitimidad del amor y su estructura temporal en un campo vital y experimental relativamente autónomo. Las penas se fundamentan en sí mismas” (p. 98).

Otra vez Ricardo Arjona podría ayudarnos a comprender la paradoja del amor: “El amor tiene firma de autor en las causas

perdidas. El amor siempre empieza soñando y termina en insomnio. Es un acto profundo de fe que huele a mentira. El amor baila al son que le toquen sea Dios o el demonio. El amor es la guerra perdida entre el sexo y la risa. Es la llave con que abres el grifo del agua en los ojos. Es el tiempo más lento del mundo cuando va de prisa. El amor se abre paso despacio no importa el cerrojo. El amor es la arrogancia de aferrarse a lo imposible, es buscar en otra parte lo que no encuentras en ti. El amor casi siempre es mejor cuando está en otra parte, luce bien en novelas que venden finales perfectos, no te vayas amor que aunque duelas no quiero dejarte, si eres siempre un error porque nunca se ven tus defectos. Y no te deja decir lo que quieres decir, sin hacerte saber que se escupe hacia arriba. Es sentarte a mirar pasar frente a ti, el desfile mortal del cadáver de todos tus sueños. El amor es un ingrato, que te eleva por un rato, y te desploma porque sí. El amor es dos en uno, que al final no son ninguno y se acostumbran a mentir. El amor es la belleza, que se nutre de tristeza, y al final siempre se va”

Es importante aceptar la paradoja del amor. Es cierto que a veces provoca cansancio, dolor y preocupación. De aquí se deriva una diferenciación entre el amor y lo conveniente, es decir entre el amor y la economía (Luhmann, 2008). “El amor no es la concupiscencia, pero el amor, por su propia naturaleza, provoca necesariamente la concupiscencia y la demanda de ser amado; y es esa concupiscencia la que engendra, en tanto que no sea satisfecha plenamente, toda la alegría y todo el dolor del amante” (Luhmann, 2008, p. 98). Pero en el amor es imposible calcular las ganancias y las pérdidas, no es posible cuantificar los ingresos y los gastos, no podemos verificar el estado de cuentas, y mucho menos configurar los estados financieros, como se hace

en otras relaciones basadas en el interés. En el amor, hasta lo negativo es válido y se disfruta, se saborean los problemas. Esto permite tomar conciencia del amor y mantenerlo vivo, alimentarlo constantemente. “Ciertamente, ocurre también que el amor puede ser utilizado para conseguir la realización de determinados intereses ajenos a él; pero estos intereses no pueden ser transferidos al amor” (Luhmann, 2008, p. 100).

En cuanto a la interacción entre querer y odiar, Luhmann (2008) señala: “El odio pertenece al código del amor: quien no es correspondido en su amor tiene que odiar a la amada; pero la cuestión es si puede hacerlo. Amor y odio caen en una estrecha dependencia mutua y recíproca, conjuntamente, configuran una relación que se diferencia claramente de la amistad” (p. 20). Por eso, más importante que el amor, son las manifestaciones del amor, los indicadores generalizados del amor. No tiene sentido que alguien te diga que te ama y no lo demuestre mediante sus acciones cotidianas. El amor no es un sentimiento, es un comportamiento. No es interno, es externo. El amor no es una forma de sentir, sino una forma de comunicación. El amor tiene sus propios códigos. En el amor, la supremacía de las sensaciones afectivas, proyectan en el otro el sueño de un ser que lo vamos configurando a partir de las vivencias. El amor se manifiesta en la acción. Amar es algo más que decir: te amo. Es algo más que impresionar o quedar impresionado. “Esos criterios deben ser legibles en la acción, pero no pueden consistir, por sí mismos, en el acontecer de la acción” (Luhmann, 2008, p. 63). El tema del amor, aunque parezca simple, guarda la esencia de la vida. Amar es vivir a plenitud. Quizá por eso José Luis Perales dice que el amor no tiene límites: “El amor es la espera sin límites, es la entrega sin límites, y es la disculpa sin límites,



no es egoísta ni se irrita. El amor cree todo sin límites, aguanta todo sin límites, y es generoso sin límites, no tiene envidia ni sabe contar. No pide nada. El amor es humilde sin límites, es comprensivo sin límites, y es la justicia sin límites, es siempre tierno y dice la verdad”

Entre el amor y la belleza se da una relación dialéctica. Pero el amor no tiene una dimensión ontológica sino teleológica. Es proyectivo, no reificativo. Cuando amamos a alguien, no lo hacemos porque encontramos en esa persona algo hermoso. Es todo lo contrario, al amar a esa persona, emerge la hermosura. “No se ama a alguien por su belleza, sino que este alguien es bello porque es amado” (Luhmann, 2008, p. 71).

Todo ser humano tiene una inmensa necesidad de amar. Precisamente, en las circunstancias de la modernidad, el ser humano no puede vivir solo, necesita de compañía, necesita tener comunicación íntima y relaciones personales armónicas y placenteras. Es una condición sine qua non para vivir una vida sosegada. La ausencia de amor encoleriza al ser humano, lo enajena, lo exaspera.

Ahora bien, no es lo mismo el amor que la pasión, aunque a veces se confunden. Puede aparecer el amor enmascarado de pasión, y viceversa, a veces la pasión se viste de amor. Puede existir una relación estrecha entre ambos, hasta tal punto que podrían confundirse. Pero podrían no tener ninguna relación. La pasión es tan controvertida como el amor. Ambos son códigos extraños, paradójicos, locos.

La irracionalidad de la pasión tiende a hacer improbable

que dos personas caigan simultáneamente en un mismo tipo de sentimientos amorosos recíprocos. Cupido no dispara dos dardos a la vez. El amor puede presentarse de manera superficial, casual, como una contingencia, pero normalmente no como una contingencia doble. Tiene que ser ayudado incluso para aumentar la fuerza del propio sentimiento durante el proceso de cortejo y seducción. La indefensión para con la propia pasión, y frente al refinamiento que se muestre en relación con la pasión del otro, se unen para formar una dependencia ascendente graduada: cuanta más pasión, más circunspección, mayor profundidad en el examen de la planificación de la conducta -esto con referencia a las dos partes cuando ambos están todavía inseguros de la pasión del otro y, por consiguiente, viven la situación común como una situación asimétrica. Consecuentemente, no hay que fiarse de la primera impresión en lo que se refiere a la incompatibilidad de los designios semánticos: la proyección de una relación social dotada de una doble contingencia hace posible e incluso fomenta la combinación de lo contradictorio. El medio de comunicación amor tiene su referencia sistemática no en el sistema psíquico sino en el sistema social. (Luhmann, 2008, p. 94-95).

Por el contrario, la pasión se expresa en el sistema psíquico, no en el sistema social. La pasión es el desenfreno de los enamorados, proceso en el que despliegan sus miedos, esperanzas y ruidos. Sin embargo, el amor es la dimensión que hace trascender al ser humano a un grado de perfección y al mismo tiempo lo simplifica a su más humilde condición. Es luz, transparencia y color. El amor es simplemente amor. Es una mirada, una sonrisa, es la simplicidad y riqueza de la vida. Y eso lo tenía bien claro José Luis Perales: “El amor, es una gota de agua en un cristal, es un paseo largo sin hablar, es una fruta para dos. El amor,



es llorar cuando nos dice adiós, el amor es soñar oyendo una canción, el amor es rezar poniendo el corazón, es perdonarme tú y comprenderte yo. El amor, es parar el tiempo en un reloj, es buscar un lugar donde escuchar tu voz, el amor es crear un mundo entre los dos, es perdonarme tú y comprenderte yo. El amor, es una boca con sabor a miel, es una lluvia en el atardecer, es un paraguas para dos. El amor, es un espacio donde no hay lugar, para otra cosa que no sea amar, es algo entre tú y yo". Por eso el amor y la exigencia son categorías contrarias. Para amar no hace falta una prueba de amor. Cuando se ama, no se exige. "La exigencia por parte del hombre de una prueba de amor definitiva a la mujer no es garantía segura del amor del hombre" (Luhmann, 2008, p. 104). Y en múltiples ocasiones exigimos que nos prometan amor para toda la vida.

4.3. EL AMOR NO ES ETERNO

Algunas personas hablan del amor eterno y prometen amar para toda la vida. Piensan que el amor nunca se acaba. Pero es evidente que el amor termina, como todo lo social.

El amor, que en lo que toca a estos aspectos sociales que le son propios no tiene límites, sí está limitado en otro aspecto muy importante: en su duración en el tiempo. El amor termina inevitablemente y, en efecto, con mayor rapidez que la belleza, es decir, con mayor rapidez que sus causas naturales. Su término final no se incluye en el ordenamiento del caos cosmológico general, sino que es algo que depende exclusivamente de sí mismo. El amor sólo dura un corto período de tiempo y la existencia de este final ineludible e inevitable queda compensada por la falta de cualquier otro tipo de limitaciones. Es por ello

que la propia esencia del amor, el exceso, fundamenta su propio fin. (Luhmann, 2008, p. 105).

Lo anterior supo representarlo muy bien el príncipe de la canción romántica, José José: “Porque el alma se vacía, como el cántaro en la nube, ¡el amor acaba! Porque suave se desliza, como sombra la caricia, ¡el amor acaba! Porque el sentimiento es humo y ceniza la palabra, ¡el amor acaba! Porque el corazón de darse llega un día que se parte, ¡el amor acaba! Porque se vuelven cadenas lo que fueron cintas blancas, ¡el amor acaba! Porque llega a ser rutina la caricia más divina, ¡el amor acaba! Porque somos como ríos, cada instante, nueva el agua, ¡el amor acaba! Porque mueren los deseos por la carne y por el beso, ¡el amor acaba! Porque el tiempo tiene grietas, porque grietas tiene el alma, porque nada es para siempre y hasta la belleza cansa, ¡el amor acaba!”

Cuando el amor se realiza plenamente está creando las bases para su destrucción. La muerte del amor depende de su crecimiento, amplitud y profundidad. Mientras más amplio y profundo es el amor, más próximo está su final. Debemos tratar de evitar la consolidación de un amor pleno, temerle al amor inmenso, aplazarlo, dotarlo de situaciones problemáticas y contradicciones que generarán su desarrollo. Un mismo amor no puede repetirse. No se puede amar dos veces a la misma persona. Por eso, para evitar la muerte natural o prematura del amor, la medicina es el desamor.

Luhmann (2008) sugiere valorar la resistencia, toda barrera que obstaculice la consolidación plena del amor, cualquier desvío en el camino, cualquier litigio, ya que así el amor gana tiem-



po y dura más.

La palabra sirve como medio de esa duración. Las palabras separan con mayor fuerza que los cuerpos, constituyen la diferencia con la información y son causa de la permanencia de la comunicación. Así, el código de la comunicación produce, por sí mismo, la verbalización necesaria para su génesis. El amor, sin embargo, únicamente existe en el todavía no. El momento de la dicha y la eternidad del sufrimiento se determinan recíprocamente, son idénticos. Nada sería más descaminado, pero sí fuera de lugar, que recurrir al pensamiento del matrimonio en cuestiones de amor. El amor muere con la indiferencia. (p. 105).

Amor y matrimonio no necesariamente tienen que ser compatibles. El amor se consolida y fragua con más amor, no con matrimonio. El amor emerge de lo extraordinario, no de un documento. El amor no está en el papel sino en el corazón comunicativo de los seres humanos.

En la sociedad moderna existe el amor externo, pero no desde la mirada puritana y antigua de aquella noción irónica e inverosímil de compañero de por vida. Este concepto renace desde otras perspectivas, más asociado a la camaradería y el compañerismo. Ya el matrimonio no es el espacio de búsqueda de un paraíso terrenal, un mundo ideal, un palacio majestuoso, o el nicho de los permanentes sentimientos pasionales. El matrimonio se convierte en el cimiento de la ayuda, la compañía y la comprensión del otro, con el fin de generar una acción común importante y significativa para ambos.

Es importante tener en cuenta la especificidad del amor. Cada

amor tiene su propia historia. Esto no quiere decir que cada relación de pareja necesariamente tiene una historia incomparable, individual y única. Pero cada relación de pareja sí tiene un principio y un fin, con momentos de avance, retroceso, estancamiento. La evolución del amor no es lineal, no se da en un movimiento rectilíneo, ni secuencial lineal, ni a saltos. La evolución, o más bien configuración, del amor, se genera en un proceso oscilántico, en forma de zigzag, de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba, de la izquierda hacia la derecha, de la derecha hacia la izquierda, y diagonal, como el vuelo de las mariposas. “Es opinión muy extendida que al principio de una relación amorosa, cuando aún no existe una certeza social del amor, todo se confía, principalmente, al *plaire*; es decir, a la capacidad de complacer” (Luhmann, 2008, p. 133).

Esto nos permite reconocer la diferencia entre amor verdadero y amor fingido. Cuando no amamos verdaderamente, fingimos el amor, precisamente por la necesidad de complacer, para ser amados. Entonces disminuye el esfuerzo afectivo, surgiendo así el primer síntoma que indica el debilitamiento del verdadero amor. Luego, se despliega una relación amorosa no auténtica. “Puesto que al principio lo que determina tales situaciones es un *art de plaire* más bien convencional (y por ello más difícil de interpretar), eso significa, también, que se puede empezar por el amor sin saber realmente que se trata de amor” (Luhmann, 2008, p. 133).

Se puede partir de una amistad más bien convencional y con el intercambio de detalles galantes para darse cuenta, al cabo de algún tiempo, cuando ya es demasiado tarde,



que en realidad se trata de amor. Es posible también enamorarse fingiendo amor, caer en las redes de las propias galanterías y dejar pasar el momento adecuado para la retirada. Se teme la coquetería sobre todo porque da a las relaciones la forma del amor fingido. Puesto que al final aguarda la indiferencia, esto significa que hay que instrumentalizar la diferencia entre el amor verdadero y el amor falso para la consecución de otras informaciones completamente distintas o, dicho de otro modo, para enfriar la relación y evitar reacciones de afecto cuando ya resultan fuera de lugar. (Luhmann, 2008, p. 133).

4.4. AMOR VERSUS RAZÓN

Pascal decía: “el corazón tiene razones que la razón no entiende”. “El amor hace iguales a los amantes y con ello anula toda diferenciación de clase social” (Luhmann, 2008, p. 138). En efecto, existe una relación dialéctica entre el amor y la razón. Por un lado, el amor sabe que no puede competir con la razón, y ésta sabe que no puede aspirar a un dominio absoluto. Por otro lado, la razón necesita percibir su competencia universal, y siempre tratará de no dejársela quitar por el amor. Pero lo absoluto y lo universal se excluyen de manera recíproca. Por último, “llama la atención el hecho de que la razón es vieja mientras que el amor es joven y que el amor, al mismo tiempo que posee los argumentos más poderosos, tiene también una mejor visión global del conflicto. La razón no puede hacer sino devaluar los argumentos del amor calificándolos de sutilezas, argucias; y es ella, la razón, y no el amor, la que acaba regresando al punto de conflicto” (Luhmann, 2008, p. 139).

“Conciencia”, es una de las canciones que mejor refleja el con-

flicto eterno entre el corazón y la razón. Escrita por Omar Alfano e interpretada por el salsero de Puerto Rico, Gilberto Santa Rosa. ¡Disfrutémosla!:

“La conciencia me dice que no la debo querer y el corazón me grita que si debo. La conciencia me frena cuando la voy a querer y el corazón me empuja hasta el infierno, al abismo dulce y tierno de sus besos. Cuando se aferra un querer al corazón y la conciencia no tiene la razón, no valen los consejos. Cuando se prueba del fruto del querer, cuando se aprende a sentir más de una vez, no queda más remedio que darle cielo y alas al amor y hacer de lo difícil lo más bello. La conciencia me dice que la debo olvidar y el corazón me grita que no puedo. La conciencia no sabe que no se puede hacer más cuando te vuelves preso de unos besos, de un te quiero, del deseo, del corazón. Me dice el corazón que la quiera y me entregue sin condición. Pero me grita la conciencia que lo piense bien, que no cometa esa imprudencia. Me dice el corazón: olvidar es mejor la pasada experiencia. Pero me grita la conciencia: peligro, cuidado, utiliza la razón. Me dice el corazón: no pierdas por nada esta ocasión. Pero me grita la conciencia: equivocarte de nuevo, no puede ser coincidencia. Me dice el corazón: dale paso al amor que está tocando tu puerta. Pero me grita la conciencia: te va hacer llorar, te va hacer sufrir, traerá decepción. Me dice el corazón: ríndete, el amor te venció. Pero me grita la conciencia: parece pero no es, eso pasa con frecuencia. Me dice el corazón que debo quererla. Pero me grita la conciencia que no es hora de querer, no hace falta una desilusión. Me dice el corazón que no se puede querer con inteligencia. Pero me grita la conciencia que no se ponen de acuerdo la conciencia y la razón”

El lenguaje del amor (sus palabras, el idioma de sus miradas, el lenguaje corporal) consigue su propia transparencia. Elabora lazos que crecen sobre él. No es posible sugerir interpretaciones, fomentarlas, pactarlas ni concluir las. La interpenetración intra-humana significa, principalmente, que el otro, como horizonte de su propia vivencia y acción, hace posible la individualización del amante, lo que no podría hacerse realidad sin amor. Esta sujeción al horizonte en la interpenetración se desliza sobre la comunicación y acaba librándose de ella. La aceptación de esta experiencia puede suponer tanto contento como amargura, según la postura de cada cual respecto del amor. (Luhmann, 2008, p. 179).

El amor del hombre y el amor de la mujer son diferentes. Ambos no aman de la misma manera. “El hombre ama el hecho de amar, mientras que la mujer ama al hombre; con ello la mujer, por una parte, ama más profunda y más primariamente, y por la otra también más ligada y con menos capacidad de reflexividad” (Luhmann, 2008, p. 190). El amor romántico pretende erigirse como una unidad holística, sin embargo, es solo una experiencia masculina, ya que la mujer es la amante primaria y hace posible el amor al hombre, pero éste no ontologiza el amor como la mujer.

También existe un dialectismo entre el amor y los amantes. No es lo mismo el amor que la noción de amor que han configurado los amantes. El amor es ilusorio, ficticio y apócrifo, es un artificio conceptual, una quimera. Esto ha sido reconocido públicamente a lo largo de la historia de la humanidad, pero aun así la fuerza del amor sigue considerándose como un arma decisiva para el destino de la humanidad. La especie humana no puede vivir sin amor, aunque aún no sepamos



qué es el realmente el amor. “Los amantes aman a través del amor sus propias ilusiones y la referencia a la sexualidad parece ser la garantía misteriosa para que eso funcione” (Luhmann, 2008, p. 245). No obstante, a partir de esas consideraciones, ¿cómo conseguir amor? Luhmann (2008) nos dice que “no basta con amar para conseguir el amor; se necesita también obrar con tacto, ofrecer regalos, etcétera” (p. 252). Definitivamente, el amor es un proceso complejo de aprendizaje continuo, permanente y perpetuo.





5

DEFENSAS Y CRÍTICAS A NIKLAS LUHMANN Y DESDE LUHMANN

Los estudios monográficos sobre la obra de Niklas Luhmann son muy escasos. Y los pocos que existen hacen referencia solamente a su episteme, más no a las diversas críticas y defensas que han hecho diversos autores sobre su configuración teórica. A lo largo de la obra luhmanniana podemos apreciar sus críticas a la tradición sociológica, pero no hace prácticamente mención a otros desarrollos sociológicos paralelos a su obra, como son los casos de la etnometodología y la obra de Pierre Bourdieu. Sin embargo es digna de destacar su discusión con el también sociólogo alemán Jürgen Habermas en la década de los años setenta. Izuzquiza (2008) considera que este comportamiento se debe a “la tensión que le obliga a crear su propia teoría y considerar de modo marginal lo que apenas tiene relación con sus propios planteamientos” (p. 70).

Al estudiar con juicio y medida la obra de Luhmann, encontramos lo inevitable: el uso de la paradoja como eje transversal



y como hilo conductor de su teoría. Quizá ello sea la razón de que las interpretaciones de su pensamiento también sean paradójicas y argumenten reflexiones contradictorias.

Luhmann es simplemente un intelectual propulsor de nuevos pensamientos, majestuoso escritor, ensayista expositor de un pensamiento extraordinariamente dinámico, que ampara los nuevos valores de una ineludible sociedad moderna, refractario de la tradición sociológica y postulante de un nuevo humanismo. No obstante, Mujica (2011) se cuestiona: ¿cuál es el sentido de desarrollar una teoría para sobreponerse a la falta de objetualidad y, a la vez, declarar que lo estudiado no es un objeto?, ¿para qué salir de la experiencia humana de lo social para luego entrar en ella vía abstracción?, ¿es armonizable el estatuto científico kantiano con un paradigma de investigación empírica que concluye que todo fenómeno social es expresión de la emergencia que resulta del procesamiento autogestionado de la complejidad y la contingencia? Veamos que piensan Habermas y Maturana al respecto. Pero antes, transitemos por las múltiples influencias recibidas por el sociólogo de Bielefeld, y la recepción de su obra en Europa y Latinoamérica.

5.1. RECEPCIÓN DE LUHMANN EN EUROPA Y LATINOAMERICA. INFLUENCIAS RECIBIDAS

Influencias recibidas

Desde sus inicios en la Universidad de Bielefeld en el año 1968, Niklas Luhmann mostró en sus primeras publicaciones

un extenso abanico de intereses epistémicos, los cuales fueron desarrollados en casi 60 libros y 400 artículos científicos sobre una amplia diversidad de temas: amor, arte, ciencia, complejidad, confianza, contingencia, derecho, diferenciación social, economía, educación, Estado, familia, pedagogía, política, religión, riesgo, entre otras temáticas relacionadas.

Luhmann despliega sus esfuerzos intelectuales en esta amplia variedad y diversidad de temas porque su intención siempre fue configurar una teoría general y universal que le permitiera analizar y comprender la sociedad moderna. Para ello emprende la tarea de configurar un nuevo aparataje categorial, argumentando que las nociones comprensivas de la sociedad debían estar a la altura teórica de la complejidad de la sociedad. Para comprender una nueva y compleja sociedad se necesitan nuevas y complejas nociones. No es posible comprender la sociedad actual con nociones heredadas de la tradición sociológica, porque los conceptos de la sociología clásica surgieron en una época diferente a la actual, para explicar una sociedad que ya no existe.

Sin lugar a dudas, la dinámica intelectual de Luhmann es fascinante. Su obra es digna de estar a la altura del podio epistémico donde hoy se ubican las corrientes postmodernistas. Ahora bien, el pedestal luhmanniano tiene en sus cimientos una gran cantidad de aportes de autores precedentes que enaltecen su obra.

Para poder cumplir su ambicioso proyecto en los 30 años que se dedicó a la actividad investigativa, Luhmann se vio en la necesidad de crear nuevas nociones y además tomar conceptos

de diversas disciplinas: la cibernética de W.R. Ashby y Heinz von Foerster, la lógica matemática de la forma de George Spencer-Brown, la teoría lingüística de Saussure, la psicología de la percepción de Fritz Heider, la fenomenología de Husserl, la teoría biológica de los sistemas autopoieticos de Humberto Maturana y Francisco Varela, la teoría de la evolución de Charles Darwin, la teoría de la información de Gregory Bateson, la teoría del sistema social de Talcott Parsons, la sociología de Alfred Schütz y la teoría medio/forma de Adler. También consulta la obra de Descartes, porque busca un método general y universal, pero su inquietud sociológica queda insatisfecha. Estima que realmente no se debería decir: “Cogito, ergo sum” sino “Cogito, ergo sumus”

Luhmann (2007), siguiendo los pasos de Parsons (1956), intenta comprender la sociedad desde la teoría general de sistemas, pero abandona las nociones de interno/externo y todo/partes, para incorporar la distinción sistema/entorno desde una nueva mirada, renunciando a las categorías de sujeto/objeto. Asume el método sistémico estructural funcional de Parsons, pero le da un giro de 180 grados y lo utiliza como método funcional-estructural. De esta manera, radicaliza el análisis funcional hasta niveles nunca vistos en la sociología. Asume la noción de sentido introducida por Parsons, pero para definirla acude a la fenomenología, separando el sentido del concepto de sujeto y así contradice a Parsons, pero también a Weber (2009) y a la propia fenomenología de Husserl (2002, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014) y Schütz (2012).

Como hemos afirmado, Luhmann también se sustenta en la obra

de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela. Toma de ellos las nociones de autopoiesis, cierre operativo y acoplamiento estructural. También utiliza los conceptos de observador y distinción, pero con una connotación diferente, alejada del constructivismo radical de Maturana y Varela (2003, 2004).

Estos análisis marcan, según mi opinión, la diferencia fundamental entre la teoría del conocimiento de Luhmann (de argumentación teórico-sistémica) y las versiones del susodicho constructivismo radical, el cual, independientemente de la manera en que se exponga, toma la distinción sujeto/objeto como base fundamental de su teoría. Luhmann correspondientemente se muestra distante frente a esta escuela. (Torres, 2011, p. 321).

En realidad, Luhmann quedó encantado con las leyes de la forma, de Spencer-Brown (1969), no para aplicarlas desde una concepción ontológica sino operacional. Se dejó seducir por las distinciones que establecen una forma a partir de la diferencia, para indicar, en cada operación que se realice, una unidad de esa diferencia.

No obstante a sus discrepancias conceptuales, todos estos autores enriquecieron el altar epistémico de Luhmann, le aportaron conceptos básicos que el pensador alemán redefinió para ajustarlos a sus necesidades teóricas y poder integrarlos de manera armónica y coherente en la epistemología sistémica que vio la luz del mundo en el año 1984, en su obra *Sistemas sociales*, lineamientos para una teoría general. Luego, estos conceptos se consolidaron en la teoría de la sociedad, concepción que Luhmann plasmó en su obra cumbre *La sociedad de la sociedad*, publicada en el año 1997, un año antes de abandonarnos físicamente.



Recepción en Europa y Latinoamérica

Niklas Luhmann falleció el 6 de noviembre de 1998. La Universidad de Bielefeld le rindió un homenaje el día en que habría cumplido 71 años, el 8 de diciembre de 1998. En este acto solemne, el rector de la institución informó que la Universidad iba a crear un instituto dedicado a la fundación del archivo Luhmann, así como a la investigación y propagación de su obra.

A casi 20 años de su muerte, podemos afirmar que la recepción de la teoría luhmanniana en el mundo ha sido positiva. Dos continentes se regocijan con sus aportes. Europa y Latinoamérica cada día desarrollan más sus ideas. En Europa, autores de Alemania, Italia y España, se han dejado influenciar por el sociólogo de Bielefeld. En Latinoamérica, autores de México, Chile, Colombia y Paraguay han seguido sus pasos.

En Alemania su teoría ha tenido un mayor impacto, por cuanto no existen los obstáculos del idioma. Entre sus continuadores podemos mencionar, entre otros, a Andreas Góbel, Betina Heintz, Dirk Baecker, Gunther Teubner, Hartmann Tyrell, Helmut Willke, Jean Clam, Kai-Uwe Hellmann, Klaus Peter Japp, Peter Fuchs y Rudolph Stichweh.

En Italia, Raffaele de Giorgi, fue el colaborador más cercano de Luhmann. Incluso publicó junto a él la obra *Teoría de la sociedad*, la primera versión de la gran obra de Luhmann: *La sociedad de la sociedad*. También podemos mencionar a Claudio Baraldi, Elena Esposito y Giancarlo Corsi, quienes se han

sumergido en las profundidades de la obra luhmanniana. Incluso publicaron un interesante glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann.

En España, Alejandro Navas publicó en el año 1989 un maravilloso libro en el que caracteriza con una claridad meridiana la teoría sociológica del sociólogo alemán. Un año después, Ignacio Izuzquiza publicó el libro *La sociedad sin hombres*, donde muestra el carácter escandaloso de la teoría luhmanniana. Han seguido estos pasos José Almaraz, José Luis López de Lizaga, José María García Blanco, Jostetxo Beriain, Juan Luis Pintos de Cea-Naharro, Pablo García Ruiz, Pablo Navarro Sustaeta y Ramón Ramos Torre, entre otros autores ibéricos de reconocido prestigio.

En Latinoamérica, el país que mejor ha recepcionado la obra de Luhmann es México. El país azteca, con Javier Torres Nafarrate al frente, ha emprendido la ardua labor de publicar al castellano la mayoría de las obras de Luhmann (40 en total). También han debatido la teoría sistémica autorreferencial José Antonio Ibáñez Aguirre, Marco Estrada Saavedra, René Millán, Francisco Carballo, Eguzki Urteaga y Enrique Arriaga, entre otros no menos importantes.

En Chile existen importantes avances en la teoría de sistemas autopoiéticos. Aldo Mascareño, Daniel Chernilo, Darío Rodríguez Mansilla, Francisco Mújica, Juan Miguel Chávez, Manuel Vivanco y Marcelo Arnold Cathalifaud, han escrito libros y/o ensayos divulgativos sobre la colosal obra de Luhmann.



Colombia no se ha quedado rezagada en la asimilación de la obra del pensador alemán. Alberto Martínez Monterrosa, Carlos Orozco, Christian Acevedo, Gabriel Vélez Cuartas, Jair Vega casanova, Liliana Ramírez Ruiz, Maybelline Rojas Solano y Ricardo Adrián Vergara, han publicado artículos científicos sobre la obra de Luhmann y han presentado ponencias a eventos académicos. Andrés Klaus Runge y Mileidy Salcedo Barragán, han aplicado la epistemología sistémica luhmanniana al campo de la educación. Finalmente, en Paraguay, Vicente Sarubbi, también ha investigado el sistema educativo, apoyándose en la teoría de Niklas Luhmann.

Como puede apreciarse, son significativos los avances en la divulgación de la obra de Luhmann. A esta tarea se han sumado no sólo sociólogos, sino además filósofos, economistas, psicólogos y pedagogos, entre otros académicos de las ciencias humanas y sociales. No obstante, la obra de Luhmann aún no se comprende en su verdadera magnitud. Rodríguez & Torres (2008) advierten que se intenta analizar desde conceptos anclados en el pensamiento vétero-europeo y que no es suficiente con definirla como funcionalista. Coincido con esta apreciación. La metodología de Luhmann rebasa los límites del método funcional.

A pesar de la gran cantidad de autores que analizan, investigan y divulgan su obra, Niklas Luhmann aún sigue siendo poco conocido en el continente latinoamericano. Sin embargo, es un pensador que abandera una posición teórica radical, creativa y original. Luhmann propone algo diferente. Su teoría se inscribe en el nuevo paradigma neosistémico que emerge

de las ruinas del positivismo, enfoque científico que hoy es considerado como un muerto insepulto, como diría Miguel Martínez Migueles.

Ningún autor alemán ha provocado más discordia en los círculos académicos que Niklas Luhmann. Después de Parsons y Weber, Luhmann es el autor más referenciado en el mundo. Sin lugar a dudas, la escuela de Bielefeld se está ramificando por toda Latinoamérica, está abriendo sucursales en diversos países. La teoría de Luhmann poco a poco se está sedimentando en universidades y en institutos de investigación social, gracias a los profesores que han fungido como traductores de su obra al castellano y promotores de su obra en Iberoamérica. Dentro de estos investigadores podemos destacar a Rodríguez & Arnold (1990) y a Rodríguez & Torres (2008). También han contribuido a divulgar su obra, pero desde una mirada crítica, Habermas y Maturana.

5.2. HABERMAS VERSUS LUHMANN (Y VICEVERSA)

Luhmann se hizo famoso en Norteamérica por una interesante discusión que sostuvo con Jürgen Habermas en la década de los años setenta. Las ideas esenciales de este debate fueron incluidas en el libro *La lógica de las ciencias sociales* (Habermas, 2012). En un capítulo titulado *Discusión con Niklas Luhmann (1971): ¿teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad?*

En este interesante debate, Luhmann y Habermas asumen posiciones epistémicas incompatibles y dos modelos diferen-

tes de análisis de la sociedad, dos perspectivas distintas sobre la actividad científica y sobre la configuración de teoría. Habermas defiende la tradición sociológica emancipatoria, fiduciaria del humanismo de la Ilustración. En cambio, Luhmann cuestiona dichos compromisos y propone una mayor radicalidad teórica, con el fin de poder describir y comprender la sociedad moderna. Ibáñez (2012) destaca las principales críticas de Habermas a Luhmann:

- a) la apropiación que hace Luhmann de la herencia de la filosofía del sujeto;
- b) la relación que supuestamente hace Luhmann entre el mundo simbólico de los sistemas y el llamado espíritu en Hegel;
- c) la relación entre la praxis marxista y la autorreferencialidad de los sistemas;
- d) el concepto de metabiología para oponerlo al de metafísica que Luhmann rechaza;
- e) la falta en Luhmann de un concepto como el de intersubjetividad, inseparable para la formación de la noción de sujeto;
- f) el concepto de complejidad como protoproblema, como “error categorial” de Luhmann;
- g) la dramatización de las nociones de la cibernética en su aplicación social;
- h) la restringida aplicación práctica de la teoría de sistemas;
- i) el conservadurismo implícito en la teoría de sistemas, y

j) la crítica a los conceptos de ideología y sentido utilizados por Luhmann.

Habermas (2012) constata la dificultad de la teoría de Luhmann en esta prematura discusión que mencionamos: el alto grado de abstracción y complejidad de su teoría. Esta apreciación habermasiana es cierta, aunque debemos tener en cuenta que la polémica se desarrolló en los inicios académicos de Luhmann, pero en la década de los años noventa el sociólogo de Bielefeld logró develar los pliegues epistémicos que permiten ver con una mayor nitidez los tenebrosos y sombríos entramados epistémicos y la coherencia de su portentosa configuración conceptual.

Una de las divergencias entre estos dos grandes sociólogos está dada en la idea luhmanniana de que el conflicto es más importante para la sociedad que el consenso propuesto por Habermas. Sin embargo, Habermas hace una distinción entre sistema y mundo de vida, mediante la cual admite que los sistemas existen y son necesarios para la comprensión de la sociedad moderna.

Luhmann (2007) considera que el consenso aniquila la sociedad, y que es prácticamente imposible que exista consenso entre todos los seres humanos vivientes, precisamente por el carácter contingente de su acción. En un proceso comunicativo, el ser humano puede decidir contrario a las expectativas de su interlocutor, y el disenso acelera la autopoiesis del sistema social, mientras que el acuerdo provoca un estancamiento de la sociedad. La riqueza social está en la diversidad. Las contradicciones, desacuerdos y discordias generan el desarrollo social.

Habermas (2012) considera que solo una teoría crítica de la sociedad está en condiciones de acometer con alguna perspectiva de éxito la tarea en que fracasa, según su criterio, la teoría sistémica de la sociedad. No obstante, comparte la idea luhmanniana de que el sentido debe introducirse como el concepto básico de la sociología, ya que esta propiedad emergente (el sentido como vía de procesamiento de la realidad) “afecta al menos en tres aspectos a un programa teórico adecuado a ese ámbito objetual, a saber: en lo que concierne a la transformación de las experiencias en datos, en lo que respecta a la estructuración de la teoría, y en lo tocante a la relación entre teoría y experiencia” (p. 332).

Ambos autores plantean estos tres problemas, pero no están de acuerdo en cómo se plantean. Luhmann, por ejemplo, no llega a la conclusión esbozada por Habermas (2012) de que la categoría de sentido debe “introducirse en el contexto de una teoría de la comunicación en el lenguaje ordinario” (p. 339), el sociólogo de Bielefeld más bien integra esta categoría de manera armónica y coherente en la teoría de sistema. A diferencia de lo que postula la Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, Luhmann (2007) evita introducir pretensiones de racionalidad en el concepto de comunicación.

Habermas (2000) señala que Luhmann excluye la perspectiva interna, al asumir una posición teórica que niega la posibilidad de configurar una teoría de la sociedad “que partiese de la autocomprensión de los actores mismos” (p. 111). En cambio, Luhmann (2007) considera que esa negación per-

mite considerar a la sociedad como un orden emergente de comunicación que entiende los actos lingüísticos de los seres humanos como rendimientos propios de la sociedad, “en vez de verlos como ideas regulativas o como componentes del concepto de comunicación” (2007, p. 35).

No obstante, a pesar de estas divergencias, Habermas (2012) considera instructivo el proyecto de Luhmann de una teoría sistémica de la sociedad, porque “demuestra convincentemente (sobre todo en «Concepto de fin y racionalidad sistémica») las ventajas del enfoque sistémico frente a todas las modalidades de teoría sociológica de la acción” (p. 404), y además, Luhmann “deja claro que la teoría de la sociedad no puede desarrollarse suficientemente en el marco de referencia la cibernética de las máquinas, y ello porque la categoría sociológica de sentido no puede reducirse a la categoría de «información»” (p. 404). Para Luhmann (2007), los sistemas sociales elaboran sentido de manera independiente al lenguaje, y del consenso en la acción lingüística.

Luhmann (2009) considera que el sujeto es una construcción de otro sujeto. En este sentido formula un cuestionamiento mortal a la teoría crítica de la sociedad:

Una teoría crítica de la sociedad que hace suyas las exigencias puestas por el sujeto, opera quizás bajo la presión de una historia del problema y del pensamiento que ya no tiene opciones disponibles. Tiene derecho a una semántica que ha acompañado la emergencia de la sociedad moderna y que le ha dado plausibilidad. Pero no ha logrado, sin embargo, ser más que una teoría crítica. Fracasa,

sobre todo, ante la subjetividad del mismo sujeto, en dar una respuesta a la pregunta « ¿cómo es posible el orden social? » (p. 76).

Es evidente el antagonismo entre las teorías de Luhmann y Habermas, tanto desde el punto de vista teleológico, como epistemológico y metodológico. Habermas (2012) critica, por desconocimiento, las concepciones biológicas que subyacen la teoría de Luhmann y su adscripción al paradigma de la autopoiesis. Luhmann (2007) critica el limitado alcance teórico de obra de Habermas.

La esencia de la no aceptación por parte de Habermas de la teoría luhmanniana está dada en el obstáculo epistemológico que entiende a la sociedad como un sistema constituido por seres humanos, quienes interactúan mediante la acción social. De esta manera, Habermas se adscribe a la tradición sociológica. Desde esta postura es muy difícil aceptar la idea de un sistema social autorreferencial y autopoietico, constituido sólo por comunicaciones, que existe en una dinámica de sentido intersubjetivo, pero que no necesita al ser humano para poder funcionar.

Las dos cuestiones que han generado mayor cantidad de críticas a la obra de Luhmann son sus concepciones sobre el ser humano y su papel en la sociedad, y el carácter de la acción. Para la tradición sociológica el ser humano es el componente esencial de la sociedad y la acción es el elemento central de análisis de la sociología. Luhmann rechaza ambas categorías. Con su radicalismo epistémico las expulsa hacia otros lugares insospechados: ni el concepto antropológico de hombre tiene en su teoría el valor transformador que le asigna la tradición,

ni la noción de acción es considerada como la vía para el cambio y mejora de la sociedad. Por el contrario, en su teoría el ser humano es considerado un sistema cuya dinámica se establece en el entorno de la sociedad, y radicaliza el uso del concepto de acción comunicativa, al afirmar que la sociedad está integrada sólo por comunicaciones. La teoría luhmanniana de sistemas ha generado un inmenso altercado debido esencialmente a esta decisión de Luhmann de considerar al ser humano como el entorno de la sociedad. Por ello se ha estigmatizado tanto su obra y se ha ganado tantas críticas. Pero pienso que no se ha comprendido a cabalidad la premisa luhmanniana. Es obvio que Luhmann no afirma que los seres humanos no existen o que no tienen importancia social. Lo que Luhmann afirma es que los seres humanos no son componentes de la sociedad, sino su entorno. Por tanto, para comprender la sociedad no debemos analizarla a partir de la acción humana sino a partir de sus operaciones reproductoras: las comunicaciones.

Los autores que critican esta postura de Luhmann, en ocasiones no han comprendido bien su perspectiva. El sociólogo de Bielefeld no niega el valor del humanismo sino la decisión obstinada de la tradición de explicar la sociedad a partir de una esencia humanista. Considera con justa ironía que esto es un cinismo, por cuanto la sociedad moderna carece de humanismo. Esta postura ha sido elevada al rango de ideología por parte de algunos autores. Por ejemplo, cuando analizamos la obra de Chávez (2011), percibimos una marcada intención en develar la ideologización de la teoría de Niklas Luhmann. Postura muy diferente a la de Habermas (2012), quien se limitó a evidenciar una esencia reduccionista y una motivación ideológica anti-humanista en la obra del sociólogo de Bielefeld.



Mi interés por la teoría de Luhmann no es primariamente un interés dictado por un afán de crítica ideológica. La demostración de que la teoría sistémica de la sociedad, bajo condiciones que habría que especificar, asume o puede asumir terminadas funciones, carece de interés en nuestro contexto; si tal demostración puede hacerse, lo único que nos interesa de ella es saber dónde está el error de contenido, en virtud del cual esa teoría se resta al cumplimiento de la función latente de legitimar el poder. Mi crítica se refiere a la cosa y no a una función que se cumpla a espaldas de la cosa. Sólo por esta vía cabe también esperar aprender de Niklas Luhmann todo lo que siempre puede aprenderse de espíritus de tan vasta formación y tan sorprendentes. (p. 311).

Por otro lado, Chávez (2011) cuestiona la conclusión de Luhmann relacionada con el escepticismo y la incapacidad estructural para movilizar a la sociedad desde los diversos subsistemas: científico, económico, educativo, jurídico o político, dada su autonomía derivada de las operaciones que generan y reproducen los sistemas sociales. Este autor, denomina “conservadurismo ilustrado” a la configuración ideológica luhmanniana, derivada de la apropiación del pensamiento de Fichte por parte del romanticismo alemán (Hegel, 1966; Heidegger, 2006, 2010, 2014), que tiene como resultado una valoración sensible derivada del uso de las nociones de autorreferencia y complejidad con el fin de describir la sociedad moderna.

Como se aprecia, la teoría de Niklas Luhmann no se sustenta en el psiquismo, porque hace la distinción entre los sistemas sociales y los sistema psíquicos, desplazando éstos hacia el entorno de la sociedad. En cambio, la teoría de Habermas tiene

un marcado carácter normativo. Es muy atractiva en algunos círculos académicos interesados en conseguir una tecnología que les permita instruir a los demás. Y la concepción habermasiana les facilita esa posibilidad.

¿Quién tiene la razón? Como muy bien dice Izuzquiza (2008), “la teoría de Luhmann ha sido ordinariamente analizada desde la polémica, lo que no es nunca un ideal de análisis que ofrezca resultados eficaces” (p. 54). Sin embargo, a pesar de estas irreconciliables diferencias, también se perciben coincidencias sustanciales en ambas obras. Habermas (1999) introduce en su teoría de la acción comunicativa la noción de mundo de la vida, tomada de Husserl (2002, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014), dándole un sentido similar a la noción de mundo que utiliza Luhmann (2007) en su teoría sistémica. Asimismo, en su concepción de la sociedad, Luhmann (2007) prescinde radicalmente de los seres humanos, pero considera que la operación básica de la sociedad es la comunicación, de manera que lleva hacia consecuencias más profundas la acción comunicativa propuesta por Habermas (1999).

Para Luhmann (2007), la diferencia entre los sistemas sociales y otros sistemas (máquinas, organismos, conciencia) es precisamente la comunicación. Afirma que la emergencia de sistemas en la sociedad depende de la comunicación, de lo contrario no podría decirse que existen en la sociedad. Los sistemas sociales existen porque existen las comunicaciones. De esta manera, “el límite externo de la sociedad, el punto en el que comienza la naturaleza es, precisamente, el punto en el que cesa la comunicación” (López, 2012, p. 17). Asimismo, Habermas (1999) también



considera que la esencia de la acción social es la comunicación lingüística. En este sentido, la noción de comunicación entrelaza la teoría de Luhmann con la de Habermas. El concepto de comunicación es el viaducto que permite acercar la teoría de la acción comunicativa y la teoría de sistemas autorreferenciales.

Como se aprecia, para ambos sociólogos la comunicación es la esencia de la sociedad, pero Habermas (1999) la asocia al consenso a partir de la validez, mientras que Luhmann (2007) la considera como un mecanismo de reducción de complejidad del sistema social que no requiere del consenso ni de la validez para su funcionamiento. Aunque los seres humanos no estemos de acuerdo en nuestros planteamientos, la comunicación continúa, la sociedad mantiene su dinámica de sentido, hay sistema social.

No obstante lo anterior, Maturana piensa diferente. Sin embargo, aunque no es la intención de este libro dar respuesta a las objeciones de Maturana desde una lectura inmanente de los textos de Luhmann, es interesante tener en cuenta sus diferencias.

5.3. MATURANA VERSUS LUHMANN. LUHMANN RESPONDE A MATURANA

Las principales diferencias epistémicas entre Luhmann y Maturana estuvieron dadas en la forma de concebir los sistemas sociales y en la conceptualización de la noción de autopoiesis. Para Luhmann los sistemas sociales son comunicaciones y para Maturana los sistemas sociales son amor. La emoción del amor es el fundamento de los sistemas sociales, por tanto, no

hay sistema social sin amor. Desde esta mirada, si la biopraxis lingüística no es afectiva, si la comunicación no inspira cariño, ternura y aceptación, entonces no se genera el sistema social. Es por ello que para Maturana las relaciones laborales no constituyen un sistema social, porque no se sustentan en el amor sino en el deber, la responsabilidad y la exigencia en el cumplimiento de tareas. Para Luhmann las organizaciones constituyen un sistema social pero para Maturana no. Desde la mirada maturaniana, una de las condiciones para que surja el sistema social es que sus miembros se reúnan de manera voluntaria, por deseo colectivo e interés común, basado en la aceptación de todos en la convivencia. En la mirada luhmaniana la condición para ser miembro de una organización no necesariamente se sustenta en la voluntad colectiva de dichas personas. Para Maturana una empresa no es un sistema social, para Luhmann sí. Un sistema social en Maturana podría ser, por ejemplo, un grupo musical, una iglesia, un grupo familiar para desarrollar una actividad común, o un equipo que tenga como hobby un deporte.

Maturana hizo un comentario escrito que apareció publicado en el libro *Sociedad y teoría de sistemas*, en el que de manera explícita no está de acuerdo con Luhmann. Vale la pena transcribir de nuevo dicho texto:

Esta discrepancia con Luhmann no es trivial. Para Luhmann los sistemas sociales son sistemas autopoieticos de comunicaciones. Los seres vivos, en particular los seres humanos, no forman parte de los sistemas sociales sino que constituyen aspectos de su entorno. Ciertamente se puede hacer lo que Luhmann hace al distinguir un sistema cerrado definiblemente autopoietico en el espacio



de las comunicaciones que él llama sistema social. Lo que yo me pregunto es si la noción de lo social como ésta surge en el ámbito cotidiano y se aplica adecuadamente a ese sistema: es decir, me pregunto si el sistema que Luhmann distingue como sistema social genera los fenómenos y experiencias que en la vida cotidiana connotamos al hablar de lo social. Yo pienso que no, que no lo hace, y pienso, por lo tanto, que la noción de lo social está mal aplicada al tipo de sistemas que Luhmann llama “sistemas sociales”. Y pienso así porque, como ya dije, lo que yo quiero explicar son las experiencias cotidianas que las palabras connotan, ya que pienso también que los ámbitos técnicos son cachirulos, burbujas, expansiones experienciales de la vida cotidiana, se fundan en ella, y su valor remite a ella. Lo social no pertenece a la sociología, pertenece a la vida cotidiana, y la sociología hace sentido sólo como intento explicativo de la vida cotidiana, si no, es sólo literatura. Todo lo que Luhmann parece querer explicar con su teoría de los sistemas sociales separando lo humano y dejándolo como parte del entorno, y mucho más que él no puede explicar, como el origen del lenguaje, como el origen de lo humano, se puede explicar sin ese argumento. Si lo humano fuera periférico a lo social no cabría la reflexión liberadora como un acto reflexivo personal que saca al vivir humano del vivir humano que atrapa devolviendo al individuo su libertad. (Maturana, citado por Rodríguez & Arnold, 1990, p. 123).

Por otro lado, en 1970 Maturana creó y desarrolló junto a Francisco Varela una de las nociones más importantes de las nuevas teorías de sistemas, el concepto de autopoiesis, que fue aplicado de manera extensa en las obras del polémico y controvertido sociólogo alemán Niklas Luhmann, a pesar de las críticas realizadas por el propio Maturana, quien considera que la

noción de autopoiesis no debe aplicarse a los sistemas sociales, sino solamente a los sistemas biológicos. Parece que Maturana no está dispuesto a asumir el riesgo que implica el aporte de su neologismo. La noción de autopoiesis en la actualidad se utiliza incluso para caracterizar el pensamiento humano (Ortiz & Salcedo, 2014; Salcedo, 2015).

Maturana entiende la autopoiesis como una condición para que surja el sistema. Cuando los componentes generan otros componentes a partir de ellos mismos, se genera un proceso autopoietico que hace emerger el sistema. En cambio Luhmann analiza la autopoiesis como atributo del sistema. Para Luhmann el sistema es autopoietico, no ve la autopoiesis como condición sino como rasgo caracterológico. Para Maturana el sistema es un resultado de la autopoiesis. No es que el sistema en sí mismo sea autopoietico, sino que emerge de la autopoiesis, es un resultado de ésta. En Maturana el sistema es emergencia a partir de la autopoiesis. En Luhmann el sistema en sí mismo es autopoietico. La autopoiesis es una característica del sistema. En cambio para Maturana la autopoiesis genera al sistema, lo crea. En Maturana el sistema surge de la autopoiesis, en Luhmann el sistema es autopoietico. Maturana entiende la autopoiesis como proceso, acto, evento. Luhmann entiende la autopoiesis como cualidad. La entiende en términos de la unidad holística, en términos del sistema. Por el contrario, Maturana la entiende en términos de la red de producción de componentes, y por eso diferencia la noción de autopoiesis de la noción de autonomía.

Según Maturana los sistemas sociales no son organizaciones autopoieticas, aunque muchos sistemas sociales muestran di-

menciones de autonomía. Ambas nociones son muy parecidas, pero no son lo mismo, por lo tanto, deben ser distinguidas de manera precisa. La autonomía hace referencia a la independencia del sistema que uno está analizando. Es decir, que dependa en sus características solamente de sí mismo. Las características que este sistema tiene dependen de él y no de algo ajeno a él. Para Maturana, la autopoiesis es una forma de autonomía, o sea es una forma específica de autonomía. “La autopoiesis hace referencia a la autonomía del ser vivo en términos de red de producción de componentes” (Maturana & Ludewing, 1992, p. 50). La autopoiesis es una variante de la autonomía, pero existen otras. Desde esta mirada, Luhmann no debió utilizar la noción de autopoiesis para definir los sistemas sociales, sino la noción de autonomía.

Es preciso destacar que Luhmann utiliza el concepto de autopoiesis en la configuración de su teoría de los sistemas sociales, pero no lo utiliza en el sentido biológico que lo emplea Maturana, porque en el enfoque luhmanniano la autopoiesis regula los acontecimientos comunicativos, en tanto operaciones generadoras de los sistemas sociales (interacciones, organizaciones y sociedad). La autopoiesis social es muy útil porque grafica los acoplamientos estructurales entre sistemas, apuntalados en la dinámica del cierre operativo, precisando el concepto de distinción sistema/entorno, y clarificando la estructura como expectativa. Maturana (2009) utiliza el concepto de acoplamiento estructural para designar la relación entre sistema y entorno. En cambio, Luhmann (2014b) modifica el concepto para expresar la interpenetración entre distintos sistemas autopoieticos.

La teoría de la autopoiesis de Humberto Maturana, no es una

simple teoría biológica aplicada a las ciencias humanas y sociales. Es más bien una concepción epistemológica que se preocupa por el proceso del conocer desde un análisis ontológico del ser humano. Es válida para la ciencia en general, no sólo para las ciencias naturales o para las ciencias sociales, aunque Maturana no está dispuesto a asumir el verdadero alcance de su teoría, y sugiere no extenderlo a la sociedad. Maturana (2009) considera que podría existir un sistema autopoietico de comunicaciones, pero éste sería la cultura y no un sistema social. Reitera que “incluso para referimos a nosotros mismos como entidades no lenguajeantes debemos estar dentro del lenguaje. En efecto, la operación de referencia existe sólo en el lenguaje y estar fuera del lenguaje es, para nosotros los observadores, algo sin sentido” (p.38). Es por ello que Luhmann (1996a, 1997b, 1998a, 1998b) identifica a la comunicación como la operación reproductora y recurrente que caracteriza a los sistemas sociales.

Maturana (2009) se resiste a la aplicación del concepto de autopoiesis a los sistemas sociales porque el concepto tendría que dar cuenta de que la comunicación sólo es posible por medio de otras comunicaciones. Considera que no se puede pensar la comunicación como un acto único de inicio, como los procesos químicos orgánicos, y que una comunicación genere nuevas comunicaciones. Es por ello que Maturana piensa que la comunicación requiere del ser humano para que pueda ser explicada. Pero esta concepción tiene un marcado carácter ontológico que es superado por el sociólogo. Luhmann (2014b) señala que si partimos de la diferencia que establece Saussure con relación al lenguaje, es fácil apreciar que la comunicación genera otras comunicaciones, las cuales no necesitan explicarse por medio de la acción humana.



Izuzquiza (2008) participó en un coloquio celebrado en la Universidad de Bielefeld durante el semestre de invierno de 1986. En este evento se confirmaron las diferencias entre Luhmann y Maturana. Básicamente el sociólogo es radical en cuanto a la ausencia de referencia antropológica y a la clausura de la comunicación como operación autopoietica, postura obstinada que Maturana no admite.

En la teoría maturaniana, el sistema autopoietico es una unidad señalada y definida por un observador, al realizar una operación de distinción, identificando a la unidad como una entidad diferente a otros entes. La unidad, como figura, resalta sobre el fondo. Esta es una idea que luego Luhmann desarrolla apoyado en la lógica matemática de Spencer-Brown. No obstante, el uso de la noción del observador se convierte en otra diferencia irreconciliable entre el biólogo y el sociólogo. Para Maturana, el observador es un ser humano, un sujeto. Maturana está implicado en la distinción sujeto/objeto. En cambio, Luhmann elimina estas nociones, en su teoría ya no habla de objeto sino sólo de distinciones. El observador en Luhmann no es un sujeto sino el sistema, que establece una diferencia al hacer la distinción sistema/entorno. Desde esta mirada, el observador luhmanniano está anclado en uno de los lados de esta diferencia: en el lado del sistema.

5.4. VALIDEZ DE LA TEORÍA SISTÉMICA DE LUHMANN. CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN. IMPLICACIONES ONTOLÓGICAS

La teoría de sistemas comienza a desarrollarse a inicios del siglo XX con los trabajos de Bertalanffy (1962, 1976) en Biología y Köhler (1967, 1972) en Psicología de la Gestalt (configuración), con el fin de enfrentar los enfoques reduccionistas y deterministas, buscando un discurso multidisciplinario. Luego Maturana (1990, 1999, 2009, 2013) comienza el desarrollo de las teorías neosistémicas, desde la Biología, y cimenta las bases de la autopoiesis social propuesta por Luhmann (1998b, 2007, 2014b).

Luhmann (1998b) establece una distinción entre la teoría general de sistemas y los sistemas cuya base constitutiva es el ser humano. Para ello configura tres ámbitos diferenciados de análisis. El primero corresponde a la teoría general de sistema (TGS), que tiene en cuenta los elementos más abstractos y generales, comunes a cualquier ámbito de estudio. El segundo devela cuatro áreas particulares en las que se ha aplicado la teoría general de sistemas: las máquinas, los organismos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales. Cada uno de ellos identificado por su operación reproductora.

El tercer ámbito lo aplica a los sistemas sociales, distinguiendo tres tipos: el sistema societal (sociedad), los sistemas organizacionales (organizaciones) y los sistemas interaccionales (interacciones).

La teoría de Luhmann se inscribe en los postulados de la teoría de sistemas pero superando la comprensión todo/partes por



la interpretación sistema/entorno y abandonando las nociones de sujeto/objeto, cambiándolas por la noción de distinción, para lo cual tuvo que sustentarse en la fenomenología. Su propuesta teórica tiene una extraordinaria profundidad y riqueza para analizar, explicar y comprender los fenómenos psíquicos y sociales.

Rodríguez & Arnold (1990) están plenamente convencidos del enorme potencial que tiene la teoría de sistemas, y coinciden en que “la versión de Niklas Luhmann es la más eficiente para abordar los complejos problemas que se presentan en las sociedades y culturas contemporáneas, no sólo en los países más desarrollados, sino también (y de modo muy especial) para entender los procesos de cambio y que se dan en el Tercer Mundo en general y en América Latina en particulares” (p. 11).

Nunca podremos estar lo suficientemente seguros de haber encontrado la teoría correcta, ya que desde Gödel, en las matemáticas, existe la convicción de que las teorías no pueden ser demostradas en su totalidad. Pero si la propuesta de Luhmann fuera sociológicamente consistente y nos ayudara a efectuar observaciones que concuerden con la complejidad de la sociedad, podríamos estar razonablemente seguros de que se trata de una teoría aceptable. Ello revolucionaría la comprensión que se tiene por el sentido común acerca de los mecanismos que gobiernan el proceso social. (Torres, 1999a, p. 106)

Por otro lado, Navas (1997b) cuestiona la coherencia del planteamiento constructivista de Luhmann y se pregunta si tiene sentido elaborar una descripción de la realidad social, independiente del observador. Para este autor, si aplicamos el planteamiento constructivista con rigor, la propuesta luhmanniana

es contradictoria, ya que para un sistema psíquico autopoietico (Luhmann en este caso) es imposible hacer una descripción de la sociedad. De todas maneras, agradezcamos que Luhmann no haya sido coherente en este aspecto, para poder aquilatar en su justa medida una valiosa obra, su concepción epistemológica, su método de investigación y las implicaciones ontológicas derivadas de sus decisiones rigurosas y radicales.

Para el desarrollo de su teoría, Luhmann parte de un supuesto epistemológico esencial. Considera que la ciencia no se configura a partir de un objeto de estudio sino a partir de una problemática. La propuesta metodológica de Luhmann implica realizar una observación (distinguir), organización (configurar la unidad y la diferencia), valoración (priorizar la unidad e identidad).

Por otro lado, en la crítica que Luhmann (1995) le hace al funcionalismo parsoniano, no afirma que el método sistémico estructural-funcional no sea pertinente, sino que no se ha utilizado con todo el potencial que éste posee. De esta manera, sugiere hacer el análisis funcional con una mayor radicalidad y entender la función en el sentido matemático del término, lo cual permitiría comparar eventos desde sus dimensiones funcionales. Luhmann invierte la concepción del método y lo define como funcional-estructural, dándole mayor prioridad a la función por encima de la estructura. Su teoría es extremadamente armónica y coherente, tiene un hilo conductor que facilita su comprensión. Es evidente el pensamiento fascinante de Luhmann, lleno de controversias, novedades y propuestas originales. Su fórmula nos invita a observar la sociedad moderna desde dentro de ella misma, en una jugada epistémica distintiva en la que el propio observador es observado por él mismo.

Luhmann (2014b) en varias ocasiones hacía referencia a su archivo de tarjetas, en el que trabajó durante cuarenta años, el cual contenía más de cien mil tarjetas bibliográficas, donde escribía citas de autores e ideas propias relevantes que iba a utilizar en la escritura de sus libros. En este archivo había una tarjeta en la que se podía leer: todo lo contenido en este archivo es falso. Es evidente que con esta sola tarjeta se podía negar el contenido de todas las demás y, por tanto, de toda su teoría. Pero Luhmann aclara que si esta tarjeta desaparece, o se confunde con otra, entonces no se puede demostrar que toda la teoría es falsa. Para Luhmann la única posibilidad de negar totalmente una teoría es por medio del lenguaje, pero respecto a la operatividad de la misma, es imposible demostrar que una teoría no es correcta. Como dice Hawking (2010): “Nunca podríamos estar completamente seguros de haber hallado la teoría correcta ya que las teorías no pueden ser demostradas” (p. 70). De hecho, pueden existir varias teorías diferentes, incompatibles entre sí, contrarias, compitiendo entre ellas y conviviendo de manera pacífica, sin saberse cuál de ellas es la correcta, si es que existe alguna que lo sea, porque incluso todas podrían ser falsas.

La teoría de Luhmann no se puede contradecir en el plano empírico. Es imposible comprobar y confirmar si lo que Luhmann dice es cierto o no. Sólo podría refutarse mediante el lenguaje, creando conceptos y nociones diferentes, y mercedeando este nuevo discurso opuesto, hasta lograr que un número suficiente de personas lo asuman y rechacen la teoría luhmanniana. Creer o no en una teoría es una cuestión de fe, estética y convicción. De hecho Albert Einstein culminaba sus artículos científicos y estaba satisfecho con

ellos cuando éstos le gustaban, cuando eran elegantes, pero si el escrito no satisfacía su sentido estético, no lo publicaba.

En unos de los momentos de la vida académica de Albert Einstein, estaba tratando de encontrar una teoría unificada que integrara la gravedad con el electromagnetismo. Le escribió a su amigo Paul Ehrenfest: “Los últimos resultados son tan bellos que tengo una completa confianza en haber encontrado las ecuaciones de campo naturales para tal variedad” (Einstein, 1997, p. 606). Asimismo, Feynman (2000) decía que cuando el físico configura nuevas leyes, lo más importante es saber cuándo tiene razón. “Es posible saber cuándo tienes razón antes de comprobar todas las consecuencias. Puedes reconocer la verdad por su belleza y simplicidad” (p. 175).

Por otro lado, Coles (2007) nos dice que una teoría es una descripción de la realidad, pero no es la realidad misma, es algo parecido a un mapa, y es útil para comprender y predecir los desenlaces de una observación, pero no es más que eso. Afirma que “utilizamos teorías por el mismo motivo que utilizamos mapas: porque son útiles” (p. 75). Las teorías son útiles para observar la realidad, pero no representan la realidad. Constituyen una configuración conceptual comprensiva. El mapa no es el territorio. Einstein (1997) decía que “la razón humana debe construir en primer lugar las formas, antes de poder comprobar las cosas. El saber no puede surgir de la mera experimentación sino que surge de la comparación entre lo ideado y lo observado” (p. 550).

Niklas Luhmann construyó las formas primero, porque a él le preocupaba más ser razonable que tener la razón. Se dedicó a con-



figurar una teoría sólida, consistente, armónica, firme y coherente. Y lo logró. Podrá tener razón o no, pero lo que dice es razonable. Uno puede ser muy razonable y no tener la razón, y viceversa, se puede tener la razón sin ser muy razonable. De todas maneras, es casi imposible ser extremadamente riguroso en las ciencias humanas y sociales, porque el sustento epistémico de las disciplinas que la conforman es muy frágil. No obstante, los científicos sociales no podemos configurarlo todo, incluso ni siquiera cuando estamos proponiendo nuevas teorías. Y esto es así porque ya existe una colosal configuración epistémica sobre el universo social y humano. Y hay determinados hechos sociales que no pueden ser contradichos. De manera que “lo que necesitamos es imaginación, pero imaginación encorsetada en una terrible camisa de fuerza. Tenemos que hallar una nueva visión del mundo que coincida con todo lo que se conoce, pero que, en algún aspecto, haga predicciones distintas” (Feynman, 2000, p. 171).

5.5. EL SILENCIO DE LA TEORÍA. LO QUE LUHMANN NO DICE

Como se aprecia a lo largo de este libro, la configuración de una teoría no es un proceso lineal y secuencial orientado hacia la consecución de una meta. Es un proceso configurativo, espiralico y oscilántico. “La configuración de la teoría se asemeja más a un laberinto que a una autopista con un final feliz” (Luhmann, 1996a, p. 9).

Según Chávez (2011), la obra de Luhmann representa el arquetipo de una sociología cínica, de un ejercicio teórico que se esfuerza por esconder lo que busca finalmente defender.

La teoría escuetamente esbozada aquí no ha surgido con vistas a la solución de los problemas ecológicos. Se trata más bien de un mensaje para resolver los problemas mediante no solución. Con ello se sabotea, en primer lugar, la esperanza de que se podrían meter los problemas ecológicos en el cuaderno de tareas de las organizaciones y cuidar de este modo que se les trate de forma adecuada. (Luhmann, 2007, p. 193).

Chávez (2011) considera que este cinismo característico del pensamiento luhmanniano le hace pensar que “su sociología esconde motivos políticos, éticos y antropológicos; y que, en último término, representa vicariamente o enmascara una ideología tras la apariencia de pretender erguirse como teoría pura” (p. 5).

La respuesta a la pregunta de qué se trata el caso debe consistir: se trata de la observación en el contexto de la observación del observador. La respuesta a la pregunta de qué es lo que se esconde detrás debe ser: aquello que el que observa no puede observar. Y esto no es sino el siempre presupuesto unmarked space (Spencer-Brown) al que se somete toda distinción; o, también, el sentido como medio de todas las formas que se pueden construir; y finalmente el observador mismo, o todavía con más exactitud: la unidad de cada una de las operaciones de observación en el entramado de la remisiones recursivas, que es lo que posibilita la unidad del aquí y del ahora de las observaciones. (Luhmann, 2014b, p. 376377).

Es evidente que la teoría de los sistemas, de Niklas Luhmann, ofrece un instrumento riguroso, armónico y coherente para describir los sistemas y aplicarlos a diversos ámbitos sociales. A pesar de ello, Urteaga (2011) señala que su obra es muy poco elocuente en Francia y en España, mientras que ha producido



numerosos debates en Alemania, Italia, Estados Unidos y los países nórdicos. “Si las disciplinas jurídicas tanto en Francia como en España se han interesado por algunas de sus obras y sus principales libros han sido objeto de una traducción progresiva, esta tímida recepción no tiene comparación alguna con la importancia de la que goza en Alemania” (p. 29).

Diversos autores le recriminan a Luhmann su tendencia a describir la sociedad sin criticarla y sin proponer soluciones a los problemas sociales y ecológicos generados por la evolución de la sociedad. De hecho, el propio Luhmann no oculta que su intención no es cambiar ni transformar la sociedad sino sólo comprenderla. “Los rediseños de una teoría han de valorarse, ante todo, por las consecuencias que tienen y por la medida en que, gracias a la nueva ordenación, se pueden realizar mejores o peores interpretaciones que antes” (Luhmann, 1998b, p47).

Lo único que Luhmann pretende con su teoría es describir la sociedad moderna y su dinámica. Nunca intenta proponer normas de comportamiento. Este *modus operandi* frustra a sus lectores. “Nada molesta más que tras fascinantes, novedosos y escandalosos análisis, Luhmann no proponga un programa de actuación que vaya más allá de la urgencia de encontrar nuevas formas de observación y descripción de la sociedad” (Izuzquiza, 2008, p. 231).

La teoría luhmanniana es una teoría de la observación de los sistemas sociales, los cuales también observan, configuran sus propios mundos, utilizan distinciones y diferencias para observar, y observan para actuar en un mundo configurado

por su propia observación.

Luhmann plantea originales y considerablemente cuestionables concepciones sobre los sistemas sociales contemporáneos. Para ello, deconstruye y devora los conceptos clásicos del arte, derecho, economía, educación, poder, religión y familia. Empeña esta tarea porque considera que dichos conceptos ya han caducado, son obsoletos y no describen lo que es realmente la sociedad de hoy.

Luhmann visiona una sociedad que es autónoma y está sola. También percibe a un ser humano sólo y creativo. Un ser humano que ha creado a la sociedad y la ha dejado a su libre albedrío. La sociedad fluye a partir de la creación humana. La sociedad ya tiene una vida propia. Ahora bien, esto no significa que la sociedad no se pueda cambiar y transformar. Toda estructura física, química, biológica, psíquica o social es contingentemente modificable. “La sociedad no puede nunca existir sin hombres, pues éstos son su presupuesto” (Izuzquiza, 2008, p. 315).

Desde el punto de vista de la técnica de teorización, según Luhmann (1998b), “un concepto sólo debe utilizarse si permite reconocer fácilmente qué es lo que excluye” (p.170). Como dice Luhmann (2014b), “si esto se lleva a cabo, entonces uno tendría una sociedad que con ayuda de la sociología se podría describir a sí misma. ¿Y qué es lo que estaría detrás?: absolutamente nada...” (p. 379).





POST-SCRIPTUM. LA PASIÓN DE NIKLAS LUHMANN. TERGIVERSACIÓN DE SU TEORÍA.

Confieso que cuando me acerqué lentamente y con tibieza a la obra de Niklas Luhmann quedé alucinado e hipnotizado por tantas delicias conceptuales, teóricas y epistemológicas. Su magnificencia intelectual y esplendidez erudita rayan en lo inaudito. El inusitado despliegue teórico de Luhmann es excepcional. Es insólito que su armazón conceptual abarque no sólo todo lo social (interacciones, organizaciones, sociedad), sino además la conciencia y el pensamiento humano (sistema psíquico) y la base epistemológica de su teoría de la sociedad: la nueva teoría general de sistemas.

Es Inverosímil que un académico solo, sin equipo de investigación, haya logrado publicar en 30 años casi 400 artículos científicos y más de 60 obras. El promedio de la producción intelectual de Niklas Luhmann en toda su vida académica es de 2 libros anuales y casi 15 artículos. Luhmann publicaba un artículo mensual en revistas especializadas de alto impacto.



Sírvase este pequeño ejemplo para aquilatar la grandeza y generosidad de sus aportes. No obstante, el altruismo y humildad de Luhmann puede servir de acicate para delinear el modelo o perfil del científico del tercer milenio, caracterizado por fútiles narcisismos e ignominiosos desazones.

La obra del controvertido sociólogo alemán, Niklas Luhmann, es extremadamente original, creativa e innovadora. Muy difícil de encasillar en un ámbito disciplinario. En la actualidad se habla con mucha frecuencia de complejidad e interdisciplinariedad. Nadie mejor que Luhmann ha logrado el necesario diálogo interdisciplinario. Luhmann configuró la obra más singular y fértil del siglo XX, inspirándose en autores, teorías y disciplinas muy diferentes: biología, cibernética, ecología, fenomenología, filosofía de la deconstrucción, lingüística, lógica-matemática, psicología y teoría de la comunicación. Pero Luhmann no adopta mecánicamente los conceptos que utiliza de estas otras disciplinas, tampoco los adapta de manera acrítica, ni los traduce taxativamente a la sociología. Más bien redefine, reelabora y reconfigura cada una de estas nociones, insertándolas de manera armónica y coherente en su configuración teórica, como si hubiesen surgido de las mismas entrañas de ésta.

Este polémico sociólogo elaboró una ambiciosa, armónica y coherente teoría que caracteriza la sociedad moderna como un sistema autopoiético y autorreferencial, conformado por comunicaciones, no por seres humanos. Esta idea central en la teoría Luhmanniana ha sido tergiversada en muchos círculos académicos y se ha querido desacreditar su teoría argumentando que excluye a los seres humanos de la sociedad. Nada más alejado

de la realidad y del pensamiento de Luhmann. Él reconoce que la sociedad necesita de los seres humanos para funcionar, pero afirma que los seres humanos no conforman la sociedad, los seres humanos son el sistema psíquico, entorno de la sociedad, que la perturba, afecta, estimula, pero no la determina ni la especifica. La sociedad no está conformada por seres humanos sino por comunicaciones. Éstas son las operaciones elementales a partir de las cuales se genera y reproduce el sistema social. En cambio el sistema psíquico (ser humano) está conformado por pensamientos. Éstos son las operaciones básicas por medio de las cuales se genera y reproduce el sistema psíquico. Asimismo, Luhmann divide la sociedad en subsistemas funcionales cerrados a través de códigos especializados: sistema político, económico, religioso, artístico, educativo, científico y jurídico.

Como se aprecia, la sociedad para este autor es básicamente comunicación. El entorno está constituido por la conciencia de los seres humanos. El entorno es esencial porque establece la diferencia respecto del sistema. El entorno perturba al sistema y éste lo acepta ya que el sistema sin el entorno no sería lo que es sino otra cosa. Es por ello que el sistema no puede existir sin el entorno y no le queda otra alternativa que relacionarse con éste mediante el acoplamiento estructural. La sociedad no puede existir sin los seres humanos (sistema psíquico), pero como ambos sistemas se reproducen mediante operaciones diferentes, entonces se acoplan de manera estructural para poder seguir existiendo, conservando sus límites. Ambos se necesitan uno del otro para poder existir.

Muchos autores contrarios a Luhmann han tratado de encua-



drarlo en la tradición sociológica o en las ideologías. Incluso hay quienes se han atrevido a afirmar que el sociólogo de Bielefeld tiene un pensamiento neoliberal o de derecha, en contra de los pobres. Nada más alejado de la realidad, su pensamiento es un arma extremadamente poderosa para la defensa de los más necesitados. Parsons (1956), propone un concepto de inclusión limitado, al afirmar que los seres humanos tienen acceso a todos los sectores de la sociedad por medio de los roles complementarios: todos pueden ser compradores, aunque no todos pueden ser vendedores; todos pueden tener acceso a la enseñanza, aunque no todos pueden ser profesores; todos pueden ser pacientes, aunque no todos pueden ser médicos. En cambio Luhmann (2007) denuncia que amplios sectores de la población mundial son excluidos de los sistemas funcionales, ya que no cuentan con un empleo digno y decoroso, ni servicios de agua potable, ni salud, ni educación, ni alimentos, ni existencia legal, porque en ocasiones no tienen ni cédula de ciudadanía.

No es lo mismo investigar con la teoría que investigar en la teoría. Luhmann lo hizo en ambos niveles. Abordó diversos temas del ámbito de lo social: arte, religión, amor, poder, educación, entre otros. Escudriñó la configuración teórica y las diversas variantes conceptuales para lograr la arquitectura de su teoría. Su primordial intención personal en la configuración de su teoría fue asegurar un buen entretejido hermético. No podemos afirmar que no desarrollaba investigaciones empíricas, o que no generaba cambio y transformación en la sociedad. Luhmann (1997a) considera que los cambios surgen “cuando una teoría ha tomado cierto umbral de aceptación y se ha convertido en una descripción de la sociedad en la sociedad” (p. 102). Pero afirma que los cambios que se generan a partir de la aplicación

de una teoría no constituyen el objetivo principal de la teoría, porque no es posible prever los efectos de la misma, que pueden ser favorables o desfavorables, no sólo para los autores de la teoría sino para sus usuarios, en dependencia de cómo se aplique y según el lente a través del cual se evalúe su impacto. “Si una teoría no sólo es conocimiento que permanece oculto en los libros, cambia a la sociedad, a la que ella describe, pero para describir estos efectos se necesitaría entonces una nueva teoría, la que en todo caso no puede estar prevista en la constelación de la meta proyectada” (Luhmann, 1997a, p. 102).

Luhmann sentía un extraordinario amor por el conocimiento y la sabiduría. Le gustaba entenderlo todo. Por eso la gran pasión de su vida fue la teoría, que le permitía comprender los eventos observados. Amaba tanto la teoría que dedicó 30 años de su vida a configurar una teoría general de la sociedad. “Al incorporarme a la Facultad de Sociología (fundada en 1969) de la Universidad de Bielefeld, me encontré con la exigencia de nombrar el proyecto de investigación en el que trabajaba. Desde entonces, y hasta ahora, mi proyecto ha sido el de una teoría de la sociedad. Tiempo estimado: treinta años; costo del proyecto, ninguno” (Luhmann, 2007, p. 1). Pero esta cualidad y potencialidad humana del sociólogo nunca lo convirtió en una persona soberbia. No conocí a Luhmann de manera personal, pero por la lectura de toda su obra infiero que a pesar de su inmensidad intelectual, Luhmann era un académico humilde. Para Luhmann la vida es una probabilidad sustentada en el azar. Cree que nuestro mundo ha sido invadido por la novedad y por la sorpresa. Nunca entendió por qué él fue precisamente el escogido para desplegar semejante teoría colosal. Asimismo, piensa que configurar una teoría es un proceso similar a elaborar una

obra de arte, ya que no existe la originalidad absoluta. Su teoría no es más que una, dentro de muchas otras que podrían existir, que permite observar la sociedad.

Me sentiré complacido y satisfecho si los lectores de este libro han sentido curiosidad por leer la obra de Niklas Luhmann y acercarse a la teoría emergente de los sistemas sociales y a la nueva teoría general de los sistemas autopoieticos y autorreferenciales. No es mi intención captar adeptos y seguidores de Luhmann. Sólo pretendo llamar la atención sobre el extraordinario potencial de su teoría para el estudio en las ciencias humanas y sociales, tan necesitadas en la actualidad de una epistemología armónica y coherente, y de un método de investigación sólido y estable.

La teoría de Luhmann es una poderosa herramienta conceptual y epistemológica que permite comprender la dinámica de los sistemas sociales y su principal modo de reproducción. Mediante esta nueva teoría de los sistemas queda develada la ontología de las interacciones, las organizaciones y la sociedad, así como sus subsistemas. Leer la obra de Luhmann es introducirse en un universo novedoso de nociones comprensivas y conceptos analíticos. Es transitar por una nueva galaxia epistemológica.

Luhmann tiene la bondad de la armonía y la coherencia. Toda la obra de Luhmann se sostiene en una sola idea, que es controversial, pero sólo una, armónica y coherente: toda existencia y todo conocimiento del mundo, sólo es posible a partir de una distinción entre sistema y entorno, entre identidad y diferencia. De esta manera, todo sistema se reconfigura como una distinción entre sistema (unidad o identidad) y entorno (diferencia).

Esta concepción sistémica de Luhmann es universal por cuanto describe el mundo a partir de la diferencia y las relaciones sistema/entorno. Pero Luhmann no reclama exclusividad, él acepta que existen otras formas de conocer y describir el mundo. La distinción sistema/entorno no es la única forma de conocimiento que podemos utilizar. Lo que Luhmann exige es que sea cual sea la forma de conocer que vayamos a utilizar, hay que declararla. El investigador debe explicitar su epistemología. La de Luhmann es una epistemología de las relaciones, de la diferencia y las distinciones. Para Luhmann la sociedad es una relación de relaciones.

Las relaciones que Luhmann despliega en su vasta obra nos enseñan a pensar de otro modo, permiten asumir que pensar es relacionar y nos ayudan a observar el mundo de una manera configurativa. Cuando uno se introduce en la órbita del pensamiento luhmanniano queda fascinado por la envergadura y la fuerza de esta teoría, dada la exactitud y precisión de sus nociones y conceptos. “El valor de una teoría no se mide por el nivel de su recepción inmediata, ni de su presencia en los medios académicos, sino por la importancia de cuanto esta teoría puede sugerir” (Izuzquiza, 2008, p. 29).

La comprensión de la teoría de Luhmann exige pensar de un modo diferente, hacer reducción fenomenológica y dar la espalda a los viejos conceptos y nociones heredadas por el sistema científico tradicional de las ciencias humanas y sociales. La teoría de Luhmann tiene todo el potencial y brillo necesarios para coexistir al lado o estar incluso por encima de cualquier paradigma epistemológico. Esto lo ha reconocido Habermas (1990), quien



afirma que “Luhmann, inspirándose en Maturana y otros, ha extendido y flexibilizado hasta tal punto los conceptos básicos de la teoría de sistemas, que ha logrado convertir ésta en base de un paradigma filosófico capaz de competir con los demás” (p. 32).

Podemos situar la obra de Niklas Luhmann en la cúspide del pensamiento occidental. El perenne sacrificio de este gran hombre no debe ser en vano. Sobre todo por el amor desplegado, y su desborde de pasión, en el proceso de configuración teórica; actuación muy similar a la de Albert Einstein, quien en su apartamento en Berna, mecía a su hijo con una mano mientras hacía cálculos matemáticos con la otra.

Una de las mentes más brillantes y perspicaces del siglo XX no debe quedar en el entorno de nuestra mirada, no debe ser excluida de nuestra epistemología, debe ser parte del sistema que observamos como unidad de la diferencia sistema/entorno. Su imponente constructo teórico general debe servir de apalancamiento para el continuo desarrollo de las ciencias humanas y sociales en el siglo XXI.

La obra de Luhmann es más que una teoría de la sociedad, constituye un paradigma epistemológico, un sistema holístico de pensamiento, una escuela, una propuesta emergente para comprender el mundo y para comprendernos a nosotros mismos. Independientemente de que Luhmann no se propuso crear una escuela de pensamiento, lo logró con creces. Hoy podríamos hablar de la escuela luhmanniana, la escuela de Bielefeld, a la cual me adscribo sin vacilaciones. En la actualidad proliferan autores que han decidido continuar su línea de investigación,



complementándola, fertilizándola y enriqueciéndola con aportes novedosos e igualmente emergentes, como por ejemplo la teoría de las configuraciones (Ortiz, 2014, 2015).

No obstante, es muy difícil que la teoría de Luhmann se convierta en el paradigma epistemológico dominante en el siglo XXI, porque es demasiado compleja, debido al exceso de tecnicismo, y extremadamente cáustica, al describir sin ambages la realidad de la sociedad moderna. Y esto causa dolor y resentimiento en algunos sectores intelectuales. Ahora bien, cualquier otra teoría que esté en proceso de elaboración y pretenda erigirse como el paradigma epistemológico del tercer milenio deberá tener en cuenta la teoría luhmanniana y su magnanimidad, deberá superar la altura teórica establecida por Luhmann para el análisis de los sistemas sociales. La nueva teoría podrá estar en contra de la teoría luhmanniana, pero no podrá ignorarla. ¡Es inmenso el reto de la teoría configuracional!



BIBLIOGRAFÍA

Almaraz, J. (1997). Niklas Luhmann: la teoría de los sistemas sociales antes de la autopoiesis. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista *Anthropos*. No. 173-174, julio-octubre, 1997.

Almaraz, J. (2011). Hacia una formulación analítica de la sociedad mundial: de Rostow a Luhmann. En: Revista *Elementos*. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Arendt, H. (2006). Diccionario Filosófico. Notas y apéndices 1950-1973. Barcelona: Herder.

Arendt, H. (2010). Lo que quiero es comprender: sobre mi vida y mi obra. Madrid: Trotta.

Arendt, H. (2012/1958). La condición humana. Barcelona: Paidós.

- Arendt, H. (2014/1971).** La vida del espíritu. Barcelona: Paidós.
- Arnold, M. (1997).** Temas metodológicos en la investigación de segundo orden. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Arriaga, E. G. (2003).** La Teoría de Niklas Luhmann. Convergencia, No. 32, mayo-agosto, 277312.
- Bachelard, G. (2004/1970).** Estudios. Madrid: Amorrortu.
- Bachelard, G. (2009/1972).** El compromiso racionalista. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (2011/1948).** La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI.
- Bateson, G. (2010/1972).** Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Lumen.
- Bateson, G. (2011/1979).** Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Tercera edición.
- Bauman, Z. (2010/2000).** Modernidad líquida. México: FCE.

Bauman, Z. (2011/2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Buenos Aires: Tusquets.

Bauman, Z. (2013/2005). Vida líquida. Barcelona: Paidós.

Bertalanffy, L. (1962). Teoría General de Sistemas. México: FCE.

Bertalanffy, L. (1976). Teoría General de Sistemas. Madrid: FCE.

Buckley, W. (1967). Sociology and Modern System Theory. New Jersey: Prentice Hall.

Carroll, S. (2014). La partícula al final del universo. Del bosón de Higgs al umbral de un nuevo mundo. Bogotá: Penguin Random House.

Chávez, J. M. (2011). La estela de Leipzig. La ideología del conservadurismo alemán como motivo fundacional de la sociología de Luhmann. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Clam, J. (2011). ¿Qué es un sistema psíquico? La constitución de la conciencia entre el murmullo de la comunicación y la geminización de la individualidad. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

Coles, P. (2007/2000). Hawking y la mente de Dios. Barcelona: Gedisa.

- Corsi, G. (2011).** La teoría de los medios de comunicación y la distinción médium/forma. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.
- Corsi, G., Esposito, E. & Baraldi, C. (2006/1996).** Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. México: Universidad Iberoamericana.
- De Giorgi, R. (2011).** Sobre el derecho: Kafka, Dürrenmatt y la idea de Luhmann sobre el camello. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Garza, E. (1992a).** La configuración como alternativa al concepto estándar de Teoría.
- De la Garza, E. (1992b).** La epistemología crítica y el concepto de configuración. Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría.
- Deleuze, G. (1995).** Prouts y los signos. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2011/1969).** Lógica del Sentido. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2012/1968).** Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu.

- Derrida, J. (2012/1967).** De la Gramatología. México: Siglo XXI.
- Echeverría, R. (2013/2000).** La empresa emergente. Buenos aires: Granica.
- Echeverría, R. (2015/1985).** Ética y coaching ontológico. Santiago de Chile: JC Sáez.
- Einstein, A. (1997/1929).** Carta a Paul Ehrenfest, 24 de septiembre de 1929. En: Albrecht Folsing. Albert Einstein: A Biography. New York: Viking Books.
- Einstein, A. (2010/1980).** Mi visión del mundo. Buenos Aires: Tusquets.
- Esposito, E. (2011).** Modos temporales. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.
- Estrada, M. & Millán, R. (Coords). (2012).** La teoría de los sistemas de Niklas Luhmann a prueba. México: UNAM.
- Feynman, R. (2000/1963).** El carácter de la ley física. Barcelona: Tusquets.
- Foerster, H. (1981).** On cybernetics of cybernetics and social theory. En: G. Roth & H. Schwegler (Eds.). Self-organizing systems. An interdisciplinary approach. New York: Campus Verlag, pp. 102-105.

- Foerster, H. (1991).** Las semillas de la cibernética. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, H. (2009).** El proceso de investigación científica desde la Teoría Holístico – Configuracional. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba: CEES. “Manuel F. Gran”
- Galtung, J. (1959).** Expectations and interaction process. En *Inquiry*, II (1-4), 213- 234.
- García, J. M. (1997).** Autopoiesis: un nuevo paradigma sociológico. En: Luhmann, N. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Revista *Anthropos*. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- García, P. (1997).** Los medios simbólicos, ¿de comunicación o de intercambio?: el legado parsoniano en Luhmann. En: Luhmann, N. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Revista *Anthropos*. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Göbel, A. (2011).** El concepto de sociedad en la teoría de sistemas sociales: entre constructivismo operativo y teoría de la diferenciación. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) *Niklas Luhmann. La sociedad como pasión*. México: Universidad Iberoamericana.
- Habermas (2000).** *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1989).** *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

- Habermas, J. (1990).** Pensamiento postmetafísico. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999).** Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Santillana.
- Habermas, J. (2012/1982).** La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos.
- Hall, C. (1978).** Compendio de psicología freudiana. Buenos Aires: Paidós.
- Hawking, S. (1988).** Historia del tiempo. Barcelona: Crítica.
- Hawking, S. (2007).** Teoría del todo. Barcelona: Random House Mondadori.
- Hawking, S. (2010).** El gran diseño. Barcelona: Crítica.
- Hegel, G. (1966).** Fenomenología del espíritu. México: Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M. (2006).** ¿Qué es la metafísica? Bogotá: El Búho.
- Heidegger, M. (2010).** ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2014/1920).** Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920). Madrid: Alianza.



- Heintz, B. (2011).** Diferenciación social y funcional (Reflexiones sobre una teoría de la interacción en la sociedad mundial). En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.
- Hellmann, K-U. (2011).** Capital, trabajo y el parásito del “consumo”. Ensayo sobre la semántica de la sociedad de consumo. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.
- Husserl, E. (2002/1928).** Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid Trotta.
- Husserl, E. (2006/1940).** La tierra no se mueve. Madrid: Editorial Complutense.
- Husserl, E. (2009/1950).** Las conferencias de Paris. México: UNAM.
- Husserl, E. (2011).** La idea de la fenomenología. Barcelona: Herder
- Husserl, E. (2012/1922).** Las conferencias de Londres. Método y filosofía fenomenológicos. Salamanca: Sígueme.
- Husserl, E. (2013/1925).** Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (2014/1911). La filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Ibáñez, J. A. (2012). Para leer a Luhmann. México: Universidad Iberoamericana.

Innerarity, D. (2011). La ilustración sociológica de Niklas Luhmann. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Izuzquiza, I. (2008/1990). La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Barcelona: Anthropos.

Kant, I. (2000/1784). Crítica de la razón pura. Zaragoza: Universidad de Valencia.

Kant, I. (2004/1784). Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración? La Plata: Terramar.

Kant, I. (2011/1795). Por la paz perpetua y ¿cómo orientarse en el pensamiento? Barcelona: Brontes.

Kant, I. (2012/1784). Contestación a la pregunta. ¿Qué es la ilustración? México: Taurus.

Kant, I. (2013/1803). Pedagogía. Madrid: Akal.

Köhler, W. (1967). Psicología de la configuración. Introducción a

los conceptos fundamentales. Madrid: Morata.

Köhler, W. (1972). Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias. Madrid: Biblioteca Nueva.

Leite, G. (2012). El postcolonialismo y la teoría de sistemas: apuntes para una agenda de investigación sobre el derecho en los países periféricos. En: Estrada, M. & Millán, R. (Coords). La teoría de los sistemas de Niklas Luhmann a prueba. México: UNAM.

López, J. L. (2012). Lenguaje y sistemas sociales. La teoría sociológica de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Luhmann, N. & De Giorgi, R. (1993). Teoría de la Sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. Revista de Educación, No. 291, 55-79.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993/1988). El sistema educativo (problemas de reflexión). México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1983a/1973). Fin y racionalidad en los sistemas. Madrid: Editora Nacional.

Luhmann, N. (1983b/1974). Sistema jurídico, y dogmática jurí-

dica. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Luhmann, N. (1984/1973). Ilustración sociológica y otros ensayos. Buenos Aires: Sur.

Luhmann, N. (1985). The Autopoiesis of Social Systems. Autopoiesis in Law and Society. Florence: Badia Fiesolana, European University Institute.

Luhmann, N. (1988). La economía de la sociedad. México: Herder.

Luhmann, N. (1993/1981). Teoría política en el Estado del Bienestar. Madrid: Alianza.

Luhmann, N. (1994a). La responsabilidad social de la Sociología. Revista Convergencia, 2 (7). Toluca. **México.**

Luhmann, N. (1994b). Los problemas de la investigación en la Sociología. Revista Convergencia, 2 (7). Toluca. **México.**

Luhmann, N. (1995). Poder. Barcelona: Anthropos-UIA.

Luhmann, N. (1996a). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1996b/1990). La ciencia de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1997a). Hacia una teoría científica de la sociedad.

Revista *Anthropos*. No. 173-174, julio-octubre, 1997.

Luhmann, N. (1997b/1990). Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1997c). Observaciones de la modernidad. México: Herder.

Luhmann, N. (1998a/1982). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia. Valladolid: Trotta.

Luhmann, N. (1998b/1984). Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2000/1997). La realidad de los medios de masas. México: Herder.

Luhmann, N. (2005a/1968). Confianza. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2005b/1978). Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2005c/1993). El derecho de la sociedad. México: Herder.

Luhmann, N. (2005d/1995). El arte de la sociedad. México: Herder/Universidad Iberoamericana. 2005.

Luhmann, N. (2006/1991). Sociología del riesgo. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (2007/1997). La sociedad de la sociedad. México: Herder.

Luhmann, N. (2008/1982). El amor como pasión. Barcelona: Península.

Luhmann, N. (2009/1980). ¿Cómo es posible el orden social? México: Herder.

Luhmann, N. (2010/2006). Organización y decisión. México: Herder.

Luhmann, N. (2011a/1996). El concepto de riesgo. En: A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann & U. Beck. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2011b/1996). El futuro como riesgo. En: A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann & U. Beck. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2011c/1996). La contingencia como atributo de la sociedad moderna. En: A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann & U. Beck. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2012/1969). El amor. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Luhmann, N. (2013/1997). La religión de la sociedad. México:



Herder.

Luhmann, N. (2014a). La paradoja de los derechos humanos. Bogotá: Universidad Externado.

Luhmann, N. (2014b/1996). Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana.

Marión, R. (1999). The Edge of Organization. Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems. California: Sage Publications.

Martínez, A. (Ed.) (2014). Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Marx, K. & Engels, F. (1973). La ideología alemana. Barcelona: Progreso.

Mascareño, A. & Chernilo, D. (2012). Obstáculos y perspectivas de la sociología latinoamericana: universalismo normativo y diferenciación funcional. En: Estrada, M. & Millán, R. (Coords). La teoría de los sistemas de Niklas Luhmann a prueba. México: UNAM.

Mascareño, A. (2011). Ética de la contingencia por medio del derecho reflexivo. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

- Maturana, H. & Ludewing, K. (1992).** Conversaciones con Humberto Maturana: preguntas del psicoterapeuta al Biólogo. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010).** Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984).** El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. & Varela, F. (2004/1980).** De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (1990).** Biología de la cognición y epistemología. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1999).** Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2009).** La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2013).** Configuraciones. Santiago: Instituto Matriztica.
- Millán, R. (2012).** Racionalidad en la comunicación y la decisión política en México. Un modelo de observación. En: Estrada, M. & Millán, R. (Coords). La teoría de los sistemas de Niklas Luhmann a prueba. México: UNAM.

- Morín, E. (2008/1973).** El paradigma perdido. Barcelona: Kairós.
- Mujica, F. (2011).** El problema luhmanniano. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.
- Navarro, P. (1997).** Objetividad social, subjetividad social, y la noción de complementariedad teórica en sociología. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Navas, A. (1989).** La teoría sociológica de Niklas Luhmann. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Navas, A. (1997a).** Autopercepción intelectual de un proceso histórico. Apuntes para una biografía intelectual. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Navas, A. (1997b).** La lógica de la evolución. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Navas, A. (2011).** Los medios de comunicación de masas a la luz de la Sociedad de la sociedad. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

- Nogueira, A. (1997).** Niklas Luhmann. La Sociedad como Teoría de Sistemas Autorreferenciales y Autopoiéticos de Comunicación. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. Editorial. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Orozco, C. (2014).** Inconvenientes en la recensión de la sociología del derecho de Luhmann. De la instrumentalización a la crítica tecnocrática. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ortiz, A. & Salcedo, M. (2014).** Pensamiento Configuracional. Bogotá: REDIPED.
- Ortiz, A. (2013).** Pedagogía del Amor y la Felicidad. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2014).** Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en las ciencias humanas y sociales. Barranquilla: Antillas.
- Ortiz, A. (2015).** Epistemología y Metodología de la Investigación Configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.
- Parsons, T. (1956).** El sistema social. Madrid: Revista de Occidente.

- Pintos, J. L. (1997).** La nueva plausibilidad. (La observación de segundo orden en Niklas Luhmann). En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Popper, K. (1963).** El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones. Buenos aires: Paidós.
- Popper, K. (1973).** La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1977).** Búsqueda sin término. Una biografía intelectual. Madrid. Tecnos.
- Ramírez, L. (2014).** Sobre la forma inclusión/exclusión como respuesta no resuelta a la diferenciación social en la teoría de Niklas Luhmann. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ramos, R. (1997).** Dios, Epiménides y Tristram Shandy: destinos de las paradojas en la sociología de N. Luhmann. En: Luhmann, N. Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.
- Rend, H. & Bruns, M. (2011).** El caballo de Troya: una entrevista a Niklas Luhmann. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Rodríguez, D. & Arnold, M. (1990). Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann. Chile: Editorial Universitaria.

Rodríguez, D. & Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.

Rodríguez, D. (2014). Niklas Luhmann: teoría de los sistemas organizacionales. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Runge, A. K. & Muñoz, D. A. (2010). La niñez como medio en la pedagogía, el carácter autopoietico de la formación y el déficit tecnológico de la educación: acercamientos a las reflexiones teórico-sistémicas de Niklas Luhmann sobre el sistema de educación y la pedagogía. OEI: Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI).

Salcedo, M. (2015). Una teoría del pensamiento configuracional infantil, basada en la actividad lúdica libre, mediada por problemas matemáticos. Tesis Doctoral. RUDECOLOBIA. Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Schütz, A. (2012/1964). Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.

Shedrovitsky (1972). "Configurations as a method of structu-

ring complex knowledge”, systematics.

Simmel, G. (1977). Sociología, (vol. I y II). Madrid: Revista de occidente.

Spencer-Brown, G. (1969). Laws of form. London: Allen & Unwin.

Stichweh, R. (2011). La teoría evolucionista y la teoría de la sociedad mundial. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

Tapiero, E. & García, B. (2010). Currículo Neosistémico y Desarrollo Institucional Integrado. Florencia: Universidad de la Amazonía.

Tell, E. A. (2011). Niklas Luhmann: La compleja incertidumbre de un mundo secularizado. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) (2011). Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

Torres, J. (1999a). In memoriam. El legado sociológico de Niklas Luhmann. Sociológica, 14 (40), mayo-agosto, 89-107.

Torres, J. (1999b). Introducción a la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. México: UNAM.

Torres, J. (2011). El sentido como “la diferencia específica” del

concepto de observador en Luhmann. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

Torres, J. (2014). Distinciones sorprendentes de Luhmann. (Otra manera de ver la realidad social). En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Tyrell, H. (2011). Los dos tipos de diferenciación en la obra temprana de Luhmann: diferenciación funcional y diferenciación de planos. En: Torres, J. & Rodríguez, D. (Ed.) Niklas Luhmann. La sociedad como pasión. México: Universidad Iberoamericana.

Tyrell, H. (2014). Organización y sociedad en relación antagónica. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, XV (2010), 301317.

Urteaga, E. (2011). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. En: Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Varela, F. (1979). Principles of biological autonomy. Nueva York:



North- Holland.

Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida. Santiago de Chile: Dolmen.

Varela, F. (2013). Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.

Vega, J. & Rojas, M. B. (2014). Luhmann: la teoría de los sistemas sociales y los retos de su aplicación al campo de la comunicación. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Vélez, G. (2012). Las redes de sentido como modelo para la observación de la ciencia: Luhmann desde un punto de vista estructural. En: Estrada, M. & Millán, R. (Coords). La teoría de los sistemas de Niklas Luhmann a prueba. México: UNAM.

Vergara, R. A. & Acevedo, C. (2014). Cartografía cultural. Una aplicación de la teoría de sistemas en contextos urbanos. En: Martínez, A. (Ed.) Aportaciones de Niklas Luhmann a la comprensión de la sociedad moderna. Barranquilla: Universidad del Norte.

Vivanco, M. (2010). Sociedad y complejidad. Santiago: Ediciones LOM/Universidad de Chile.

VV. AA. (s.f.). Revista Elementos. Pensar lo improbable. Niklas Luhmann y su teoría de la sociedad. No. 72.

Weber, M. (2009). La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social. Madrid: Alianza.

Wertheimer, M. (1945). Productive Thinking.

Wittgenstein, L. (2006/1949). Observaciones sobre la filosofía de la psicología. Volumen I. México: UNAM.

Wittgenstein, L. (2010/1953). Investigaciones Filosóficas. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (2012). Tractatus lógico-philosophicus. Madrid: Alianza.









