

La problemática universitaria desde la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann.

Gonzalo Fabián García.

Cita:

Gonzalo Fabián García (2021). *La problemática universitaria desde la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/66>

XIV JORNADAS DE SOCIOLOGÍA

MESA 255 “INVESTIGACIONES EN COMUNICACIÓN Y SISTEMAS SOCIALES”

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

La problemática universitaria desde la teoría de los *sistemas sociales* de Niklas Luhmann

Gonzalo F. García, Universidad Autónoma Metropolitana (México),
gonzalo.garcia.g@usach.cl

Resumen: Uno de los rasgos decisivos del pensar sociológico dice relación con trascender la mera representación de los datos en un aparato conceptual. El arte clásico fue asumido como mimesis, poniendo especial atención en el dominio de la técnica. Algo similar sucede con gran parte de la investigación en sociología que resuelve el acceso a la realidad por medio del *adiestramiento metodológico*. Con ello se pretende salvar el estatuto de cientificidad de la disciplina. Otro rasgo decisivo del pensar sociológico refiere al acto de tomar posición en el marco de una teoría social, lo cual permite analizar los fenómenos con base en las tendencias y los efectos estructurales que la misma sociedad produce. En ese sentido, la sociología tematiza las grandes transformaciones (culturales, económicas, políticas) devenidas con el surgimiento de la sociedad moderna. Sobre la base de estas conjeturas nos proponemos iluminar la problemática universitaria desde la teoría de los *sistemas sociales* de Niklas Luhmann, considerando algunas apreciaciones críticas sobre lo que se ha institucionalizado como la investigación profesional de la educación superior.

1.

La perspectiva sociológica predominante en el estudio de las universidades puede resumirse como un enfoque que habita el nivel de reflexión de las políticas públicas, lo cual obstaculiza un acceso adecuado al planteamiento de la problemática universitaria. Al menos tres elementos caracterizan a esta especialidad: 1) la búsqueda de la aplicación de los resultados de la investigación; 2) el énfasis en las dimensiones administrativas de los sistemas desde el punto de vista de la sociología de las organizaciones; y 3) en el interés por sintonizar con las iniciativas de transformación política impulsadas por el Estado.

Se trata de un tipo de saber cercano a la “racionalización intelectualista” que designa Weber, esto es, un saber orientado a la planeación estratégica en que la asesoría del experto se presenta como una actividad ineludible.¹ Por otra parte, los estilos de observación de la llamada sociología de las universidades ejercen una extraordinaria capacidad para condicionar la investigación bajo el denominador común de orientarse de acuerdo con las demandas y necesidades sociales actuales. Esto deviene en una ciencia solapada con el trabajo de la consultoría y los organismos abocados a los temas de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Por lo que el compromiso de su conocimiento se aboca al dominio práctico en términos del análisis de problemas anclados en circunstancias que reclaman informes y estrategias de intervención.

La llamada sociología de las universidades se muestra renuente a examinar los modos en que su objeto de estudio se tematiza a sí mismo a partir de su propia identidad. En parte, esto se debe a la disposición de recursos teóricos de baja complejidad en relación con la demanda del objeto -los cuales tienden a caracterizarse como disposiciones fácticas para el análisis de problemas empíricos específicos. Se opta así por observar *temas objetivos*; por representar datos como las tasas de participación, los esquemas de financiamiento y

¹ Max Weber (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza, p. 199.

gobernanza, las trayectorias de los actores (por nombrar algunos) en pocas variables y luego combinar sus relaciones.

Dicho modo de aprehensión de la realidad social ejerce una notable simplificación de las problemáticas que atañen a la situación universitaria.² No sólo se caracterizan por las dificultades a la hora de inquirir más allá de los datos metodológicamente asegurados, sino por una forma de hacer sociología desprovista de teoría social.

La situación universitaria estimula distintas formas de examen. La que nos interesa en particular es *cómo* se tematiza el propio sistema con base en sus premisas semánticas, misión y funciones sustantivas; en torno a los principios de suyo que lo norman e idealizan. Esta mirada no debe confundirse con la introducción de conceptos ideales o axiomas normativos impuestos por una concepción arbitraria. La reflexión en cuestión tiene que ver con la confrontar los hechos a partir de lo que el sistema universitario dice poner en práctica en el ámbito de una autonomía que no pertenece al puro dominio de las ideas. Vale repasar este punto pues a la teoría de *sistemas sociales* se le ha reprochado - no sin razón- un supuesto carácter prescriptivo. Por lo mismo debe aclararse que ésta procede precisamente al revés: investiga a partir de lo que el *sistema de referencia* -dado el caso, la universidad- se propone llevar a cabo (por ejemplo, dice formar en virtud de un saber que se adquiere científicamente, también, que su *leitmotiv* no se agota en la instrucción profesional y en la docencia).

2.

A partir de las coordenadas que ofrece la teoría de *sistemas sociales* cuando hablamos de universidad atañe concebir una organización que responde al desafío de tener que coordinar dos lógicas distintas: 1) la generación de conocimiento científico, y 2) la transformación del aprendizaje con miras a la certificación profesional. En ese sentido, se trata de un sistema organizacional

² Cf. Miguel Chávez (2011). "Disyuntivas universitarias: la Universidad entre la ciencia y la formación". Ponencia presentada en el 6° Congreso Chileno de Sociología. Versión digital disponible en: https://www.academia.edu/39305608/Disyuntivas_universitarias

regulado bajo el encargo de los *medios simbólicamente generalizados* (MSG) del sistema funcional de la ciencia y del sistema educativo.³

Lo anterior se puede constatar en el marco normativo que regula el funcionamiento de nuestras universidades, en donde se alude al principio de la *unidad* entre las dos funciones recién mencionadas. En México, la Ley General de Educación Superior (2021) nos habla del vínculo necesario entre las funciones sustantivas de la investigación y la docencia; en Chile, la Ley sobre Educación Superior (2018) reivindica como misión “el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades”; en Argentina, la Ley de Educación Superior (1995) especifica la tarea de la formación científica y profesional en el “más alto nivel”.

¿Por qué esta distinción entre ciencia y profesión? Porque este último dominio, siendo la función primordial de la mayoría de los planteles universitarios, implica instruir en torno a una formación utilitaria; supone la premisa de lo que “hay que saber” para ser un buen médico, abogado, sociólogo. El aprendizaje de la profesión comprende en gran medida la transmisión y recepción de contenidos ya elaborados, está orientado por la estandarización y la reproducción de lo consensuado como conocimiento. El quehacer científico, en cambio, tiene como propósito la crítica permanente con respecto a lo establecido.

En ese contexto, entiéndase un *desafío pedagógico* como el *leitmotiv* del dispositivo universitario. Generar conocimiento genuinamente científico no significa habilitar un laboratorio, comprarse un telescopio, adjudicarse proyectos de investigación o publicar en bases de datos indexadas. Ciencia -y en esto seguimos a Ortega y Gasset- es sólo investigación: “plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución”.⁴ No obstante, si se tratase de pura investigación no habría necesidad de organizar un plan curricular para recibir a los estudiantes. Asimismo, una institución puede, de hecho, ser sólo docente; y en con ello disponerse como un colegio técnico-profesional con el

³ Véase en Niklas Luhmann (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós; también en Niklas Luhmann (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.

⁴ José Ortega y Gasset (2015). *Misión de la universidad*. Madrid: Cátedra, pp. 96-97.

objetivo de entregar certificados para el trabajo. Por el momento, importa destacar que una universidad sin investigación no puede ser llamada como tal.

Ahora bien, los principios de suyo que se propone desempeñar el sistema universitario -sobre todo, la idea de una formación a través de la ciencia- no deben ser entendidos como representaciones externas. Éstos dicen relación con un proceso histórico que salvó a la institución universitaria de la crisis del siglo XVIII.⁵ La universidad moderna-humboldtiana se institucionalizó en contra del anquilosamiento escolástico del saber en tanto instancia para la formación de clérigos y funcionarios; por otro lado, en contra de la valoración del conocimiento científico por sus aplicaciones prácticas como fue asumido por el modelo francés de las *Grandes Écoles*. La tesis estatuida en Berlín fue la de la “ciencia pura” como fundamento de la formación universitaria.⁶ La característica de su educación quedó dicho como la transmisión y el progreso del saber del más alto nivel. Así, el proceso de enseñanza y de aprendizaje ha de orientarse “de acuerdo con el proceso de investigación científica como prototipo de conocimiento de la Edad Moderna”.⁷

Es aquí donde ubicamos la problemática universitaria en el sentido de *una escisión radical entre las lógicas de la ciencia y de la pedagogía* que es profundizada a través del ingreso de indicadores de productividad y de mecanismos de evaluación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

3.

Luhmann y Schorr remiten el espacio universitario a un “campo traslapante” en que la interacción pedagógica se regula bajo el MSG de la verdad, lo cual supone una tensión con la *enseñanza escolarizada*.⁸ Puesto que se trata precisamente

⁵ Cf. Alain Renaut (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM.

⁶ La tesis de la ciencia pura quiere decir fundamentalmente una disposición reflexiva basada en una concepción provisional del conocimiento que no está sujeto a posiciones específicas o fines externos. Lo cual se traduce en la orientación del acto pedagógico hacia los resultados del conocimiento, no hacia su estandarización. Cf. Joaquín Abellán (2008). “La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt”, en Faustino Oncina (ed.) *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Universidad Carlos III-Dykinson, pp. 273-296.

⁷ Luhmann, N., y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, p. 97.

⁸ Luhmann, N., y Schorr, K. E. (1993). *Ibid.*, pp. 68-73

de cultivar la crítica respecto de lo establecido y de la obtención de conocimientos improbables. De ahí la importancia de modalidades como el seminario que (a diferencia de formas “bancarizadas” basadas en la reproducción y acumulación de conocimientos)⁹ entraña la idea de la comunidad entre maestros y discípulos en el sentido de Humboldt.¹⁰

La universidad moderna no se funda bajo el propósito de *repetir* lo que ya se encuentra en los libros: “Una tal repetición -argumenta Fichte- de aquello que está presente en otra forma considerablemente mejor, no debería existir de ninguna manera. De no lograr por lo tanto ser otra cosa, las universidades deberían ser abolidas de inmediato...”.¹¹ Aquella fue pensada, más bien, en el contexto de una gradación que supone la preparación previa del estudiante para afrontar la formación superior. En *El plan de estudios de Königsberg* [1809] Humboldt asigna dicho trabajo a la escuela; a ésta le corresponde la tarea de transmitir conocimientos y saberes y, sobre todo, la de promover el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”. De este modo, el estudiante recibe un cierto umbral de conocimientos específicos y desarrolla la capacidad autonomía, la madurez necesaria, para asumir los estudios universitarios -ya no como un *escolar* que depende del maestro, sino como un interlocutor que participa del proceso de investigación y que aprende por su propia cuenta.

Hoy día, en cambio, asistimos a un proceso inverso con la entrada de los propedéuticos, los programas de “nivelación” y las lógicas didácticas al interior de las universidades. Todas estas iniciativas tienen como trasfondo una situación de demanda social generalizada hacia la educación superior que es reforzada por expectativas de movilidad social e igualdad de oportunidades. En ese contexto, la preocupación por la dimensión pedagógica dice relación con medidas de compensación y mediación respecto de disposiciones cognitivas y

⁹ Sobre el concepto de “bancarización” en la educación, véase Paulo Freire (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

¹⁰ Cf. Wilhelm von Humboldt (1991). “La situación de la universidad”, en *El mito de la Universidad. Introducción, selección y notas de Claudio Bonvecchio*. México: Siglo XXI, pp. 77-96.

¹¹ Juan Teófilo Fichte (1959). “Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias”, en Universidad de Montevideo, *La idea de la universidad en Alemania: Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, de Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers*. Buenos Aires: Sudamericana, p. 18.

acervos de conocimiento no lo suficientemente logrados en las experiencias educativas previas.

El problema es cómo el sistema universitario puede responder a las exigencias de su auténtico desafío siendo hoy depositario de ideas normativas y de encargos de productividad científica canalizados por el sistema político, vale decir: el hecho de que las funciones arriba señaladas son inducidas por instancias ajenas que inciden en la praxis pedagógica y en el quehacer científico. En lo que sigue sólo nos referimos en lo relativo al MSG de la verdad, tomando la figura de Humberto Maturana y la premisa sistémica de la “materialización de lo improbable” como la puesta en cuestión del conocimiento ya elaborado y sabido. Pregunta: ¿es esto lo que ha estimulado la burocracia de los indicadores? En el caso chileno, las instituciones universitarias valorizan como investigación los proyectos derivados del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) y las publicaciones indexadas en las bases de datos asociadas al Instituto para la Información Científica (ISI). Ambos medios garantizan puntos para la cotización del curriculum académico y ciertos incentivos económicos en algunos casos.

El profesor Maturana, considerado uno de los científicos más influyentes del pensamiento contemporáneo, cuya obra trascendió el campo de la biología, según los estándares actuales de productividad científica (indexación y factor de impacto) no habría alcanzado los promedios necesarios para postular a los proyectos de investigación que reconoce la institucionalidad del Estado.¹² En vista de los parámetros que fijan las agencias dedicadas a la evaluación de la ciencia, el índice h del premio Nacional de Ciencias (1994) y candidato al Premio Nobel en Fisiología no resulta relevante en términos de su perfil curricular. Nos hallamos frente a una problemática tensión entre las dimensiones administrativas y las cognitivas, primando las primeras sobre las segundas. En efecto, el código de la verdad se confunde con la satisfacción de los indicadores impuestos.

¹² Esta aproximación se la debemos al profesor del Departamento de Biología de la Universidad de Chile: Francisco P. Chávez.

Hace unos meses la UNESCO destacó el repunte de Chile en cuanto a productividad científica, ubicándose en el primer país latinoamericano en relación con la población (633 publicaciones por millón de habitantes).¹³ También puntualizó sobre la calidad de dicha productividad, señalando su bajo impacto y escasa contribución a la investigación científica de punta (inteligencia artificial, biomedicina, energía y medio ambiente). Lo que sucede en el campo de las ciencias de la naturaleza y en la robótica bien podría trasladarse a la sociología para plantear una última sospecha:

¿Podría ser que el ingreso de criterios externos para dirimir el conocimiento científico contribuye al aumento de la redundancia? Las ciencias sociales pueden refugiarse en la acumulación de investigación empírica y en la sofisticación del instrumental metodológico para salvar su pretensión de científicidad. Y así terminar de sacrificar su impulso reflexivo tal como lo entendió Niklas Luhmann... La de una disciplina que no se permite el lujo de aplicar métodos sin una teoría de la sociedad; que asume la tarea de la investigación como “producción de inseguridad estructurada”; y que ofrece reflexiones relativizantes que registran las consecuencias de las transformaciones sociales presentadas bajo el cariz de la modernización.¹⁴

¹³ Cf. UNESCO (2021). *Science Report: the race against time for smarter development*. Versión digital disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377433>

¹⁴ Cf. Niklas Luhmann (1994). “Los problemas de la investigación en la sociología”. *Convergencia*, núm. 7. pp. 194-198.