

## Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?

### Una respuesta desde el sistema educativo

Al hablar de diversidad, muy posiblemente se diga que ya se sabe de qué se trata y entonces preguntar qué se entiende por ésta parece irrelevante; sin embargo, al revisar algunas acepciones, éstas remiten a significados diferentes, a sentidos divergentes. Por ello, la pregunta del título no es trivial y para responderla conviene partir de la noción básica de diversidad y complementarla con la de “diferenciación social”, porque ofrece la posibilidad de hablar de distintos tipos de diferenciación y por tanto de diversidad, factibles de indicar si se parte de los elementos que configuran a los diferentes sistemas sociales. La plausibilidad de ello se ilustra con el sistema educativo, o sea que se elabora una diversidad que parte de sus normas, criterios, parámetros y conceptos (reza go en este caso), lo cual conduce a señalar que la diversidad y la diferencia no conllevan en sí mismas un juicio moral o una función o ventajas/desventajas de manera inherente. Con esto, se puede decir que la diversidad se construye y lo que aquí se presenta constituye una propuesta que se fundamenta en la teoría de sistemas de Niklas Luhmann.

**PALABRAS CLAVE:** diversidad, sistemas sociales, teoría de sistemas, construcción social.

## *What are we taking about when talking about diversity?*

### *An answer from the educational system*

When people talk about diversity, it is probable that everybody sustains “we know what all this is about”, and therefore, to ask for what it means might be irrelevant; but, when some conceptions about diversity are analyzed there is always the possibility to find different connotations, and of course different meanings. For this reason, the question of the title is not irrelevant and in order to answer such a question, is convenient to begin giving an essential definition of diversity and complementing it with the meaning of “social differentiation”; this perspective opens the opportunity to talk about the different types of differentiations and therefore, of diversity, feasible to indicate if we consider the criteria or elements that each different social system have for the term. The possibility of that is illustrated with educational system, it is to say, the diversity is constructed with the norms, criteria, parameters and concepts (leave behind in this case) of this system; which allows to indicate that the diversity and the difference don't necessarily put up with a moral judgment or a function or advantages/disadvantages of inherent way. With this argument is possible to say that diversity is a social construction and this article is a proposal of this, based in the Niklas Luhmann's theory systems.

**KEYWORDS:** diversity, difference, social system, systems theory, social constructions.

\* Doctor en pedagogía. Investigador Titular del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, México. CE: jramos@crefal.edu.mx.

# Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?

## Una respuesta desde el sistema educativo<sup>1</sup>

■ José Antonio Ramos Calderón

### I. ¿Qué es la diversidad?

#### *1. Dificultades para su precisión*

La pregunta con la que inicia el artículo parece ser obvia, pues se podría decir que al indicar diversidad en el ámbito social se habla de las personas que no son como “nosotros”, de las que tienen otras costumbres o tradiciones, de las que viven en otros países o de las que hablan otro idioma aun dentro de la misma nación; también se puede hacer alusión a lo positivo o negativo del término: es conveniente ser diverso porque no se tiene que ser igual, o bien, no es favorable serlo porque se corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios o simplemente de no tener la oportunidad de participar o de no ser considerado.

En la etapa de globalización en la que se encuentra la sociedad actual que conlleva el dominio de modelos culturales, políticos y económicos (Giménez, 2007), ser diverso (no aceptar el modelo o a partir de éste diferenciarse) puede ser el sello de distinción tanto grupal como individual. Así, se puede decir que: “No ser uno más se ha convertido en una reivindicación por sí mismo. Su manifestación: reunirse en pequeñas sociedades, la proliferación de revistas especializadas, la moda de diseño, los coches de diseño... La distinción” (Roger, 2000: 5). Esta referencia adquiere especial relevancia en un contexto en el que se podrían estar empleando distintos criterios para hacer más notorias las diferencias, lo que podría apuntar a formas más específicas y sutiles de segregación y discriminación.

No es extraño encontrar análisis que señalan que bajo este término se enmascaran situaciones de desigualdad, de segregación, de desventajas a partir de ciertos rasgos que hacen diversa a una población. En este marco Roguero (2000: 7) por ejemplo, indica que:

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la Tesis Doctoral intitulada: La unidad de la diferencia inclusión/exclusión: una análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de la atención educativa a la diversidad; que fue defendida el 28 de junio de 2011 en las instalaciones del IISUE. UNAM-FFyL-IISUE, México.

Hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores [...]

En este sentido existe la posibilidad de que la diversidad termine siendo un elemento de separación o bien, una “moda”; aunque también conviene considerar su lado opuesto, es decir, propuestas y análisis (UNESCO, 2003; Ibañez, 2000a y b; Díaz-Couder, 1998 entre otros) que señalan que la diversidad es positiva, enriquecedora, que es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. Así, se indica la pertinencia de considerarla como una riqueza y no como una amenaza y defenderla como un componente fundamental de la igualdad y la fraternidad (UNESCO, 2003; Confederación de MRPs, *et al.*, 2001; Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP, 1998).

Bajo estas consideraciones, en la diversidad tienen presencia ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación. Desde estos referentes, la idea de diversidad se enlaza con cuestiones de igualdad o desigualdad, de discriminación o integración, de inclusión o exclusión; de tal manera que por ejemplo, se subrayaba la necesidad y el afán transformador y de inclusión social dado el contexto de exclusión y pobreza que se vive en la sociedad actual (Boron y Torres, 1995; UNESCO-UIS, 2001; Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD, 2005).

Categorías como igualdad y desigualdad asociadas a la diversidad han aparecido con frecuencia en la argumentación social, política, económica y educativa; lo que conduce a señalar que en dicho término se encuentran ideas, elementos o nociones donde igualdad/desigualdad se imbrican y se correlacionan. Por tanto, no es de extrañar que la diversidad se asocie con la posibilidad de la inclusión de los grupos diversos (pobres, excluidos), bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos (Roguero, 2000; UNESCO, 2003; Rosado, 2006).

La intención de señalar estos aspectos es para indicar que se tienen diferentes acepciones de la diversidad y que en ella se incluyen términos de distintos ámbitos sociales; muestra de ello es que, retomando a Lumby y Coleman (2007: 1),<sup>2</sup> se dice que la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo. Estos autores añaden a su noción de diversidad el bagaje educativo o la edad; además de indicar que hay consecuencias de esto al mencionar las ventajas o desventajas que pueda representar para el individuo; aunque con ello, o precisamente por ello, se alejan de la noción que ve como sinónimo de la diversidad a las minorías étnicas.

En este contexto y con la idea de conjuntar los diferentes componentes con que se relaciona la diversidad, se incluyen las siguientes referencias que bien pueden sintetizar –tomando como punto de referencia la educación– la problemática existente alrededor de este término:

2 “The term of diversity is chameleon-like, taking on different meaning for people over time. At the period of writing the term is used variously, but the current prevalent use is as synonymous with minority ethnicity. The every days usage is indicate by Wikipedia (2006), which define diversity as ‘the presence in one population of a (wide) variety of cultures, ethnics groups, languages, physical features, socio-economic background, opinions, religious beliefs, sexuality, gender identity, neurology’. Even this extensive list omits aspects of difference which contribute to the diversity staff, for example, their educational background or age. Diversity is the range of characteristics which no only result in perceptions of difference between humans, but which can also meet a respond in others which may advantage or disadvantage the individual in question”. (Lumby and Coleman [2007]. *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*. Sage publications, London, p. 1)

[...] la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del “tratamiento de la diversidad” (Ibáñez, 2000b: 4).

El planteamiento que hace Gimeno Sacristán (1999: 22), también se encuentra en esta perspectiva:

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

La pregunta acerca de qué es la diversidad o cuando se habla de diversidad de qué se habla, cobra especial relevancia en estos planteamientos y su respuesta comienza a no ser tan sencilla. Parafraseando al mismo Gimeno Sacristán (1999), cuando se menciona a la diversidad se está obligado a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje y los significados que se le asignan al término.

En este sentido, la pregunta que da título al escrito no es trivial y pasa a colocarse como un aspecto imprescindible y clave para comprender, con mayor precisión, qué significa hablar de diversidad, pues a ella se le asignan y cargan problemas, así como multiplicidad de funciones, roles y solución de conflictos de diversa índole: sociales, culturales, económicos, políticos, educativos. Se percibe como la panacea para resolver los diferentes problemas que aquejan a la sociedad contemporánea.

Entonces, es pertinente considerar los siguientes dos aspectos: el primero está relacionado con la idea de que reconociendo la diversidad se podrá hacer frente a la problemática que vive la sociedad de hoy;<sup>3</sup> el segundo (que es donde se centra el trabajo), tiene que ver con la dificultad de precisar qué se entiende por diversidad, ya que no hay consenso sobre lo que ésta significa, dadas las distintas acepciones que hay, los elementos que la integran –que llegan a ser opuestos y contradictorios–, las diferentes funciones que se le asignan y los campos de acción en donde se espera impacte.

Ante este panorama, se partirá de las definiciones esenciales y básicas acerca de qué es la diversidad con la finalidad de precisar qué se entiende por ésta y poder clarificar e intentar dar respuesta a la pregunta inicial.

<sup>3</sup> La tesis aborda particularmente las cuestiones de la transformación y la inclusión social, se señalan las dificultades para ello desde el sistema educativo y desde cualquier otro sistema social dado el carácter autónomo que éstos tienen; se espera presentar próximamente un artículo al respecto. Para las personas interesadas en este punto véase el Capítulo 3. *La función social de la atención educativa a la diversidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos* y el inciso c.3) *Misión de la UIEM: una reflexión en el marco de la diversidad y de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos* en el Capítulo 7.

## 2. *Diversidad y diferencia: nociones básicas*

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) se define diversidad como: “Variedad, desemejanza, diferencia”. Según Abagnano (1983: 351), la diversidad es: “Toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. [Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo]”.

Las definiciones presentadas señalan lo central de lo que significa diversidad o qué se entiende por ésta. Ante las diferentes acepciones del término y sus cambiantes significados referidos en el primer subapartado, es necesario remitirse a las bases del concepto; por esta razón se ha hecho uso de diccionarios que, sin duda alguna, clarifican el significado esencial y básico del término. Lo anterior es de vital relevancia, puesto que las definiciones primigenias de la diversidad no contienen elementos valorales ni hablan de repercusiones o roles; simplemente señalan la característica esencial de atributos cualitativos o cuantitativos que marcan la diferencia o la desemejanza entre las cosas.

Tal parece que estas definiciones son el fundamento de concepciones como las siguientes, en las que se resalta la idea o visión acerca de que la diversidad remite a la desemejanza, a la diferencia, a la alteridad. Para Gimeno Sacristán (1999: 12 y 13): “La *diversidad* alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes [...] Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas [...] La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella”.

En esta misma perspectiva, se encuentra la noción que presentan Devalle y Vega (1999: 23) al señalar que: “El término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades”.

Las ideas anteriores señalan que la diversidad se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan, o que la llevan a desempeñar un papel u otro. Esta parte es sumamente importante porque una vez despojada de esas orientaciones o asociaciones, se tiene la posibilidad de hacer un análisis que permita, como lo señala Gimeno Sacristán (1999), desentrañar el mundo de sus significados.

En las definiciones presentadas anteriormente existe un término común: la diferencia; ésta forma parte constitutiva de las nociones de diversidad que se han expuesto. Sin embargo, es importante señalar que este término sufre la misma situación que la diversidad, es decir, está cargado de juicios morales o de roles que señalan su aspecto positivo o negativo; de ahí la importancia de proceder de la misma manera que anteriormente se hizo: identificar las partes esenciales y básicas del término.

Así, encontramos que diferencia alude a la “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa”; “variedad entre cosas de una misma especie” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2001). Ferrater (1969: 445), en su diccionario de filosofía señala que la diferencia entre dos cosas implica determinación de aquello con que difieren; así por ejemplo, entre una bola

blanca y una bola negra hay diferencia, la cual está determinada en este caso por el color. En consecuencia, diferencia alude a una distinción entre las personas o cosas a partir de una cualidad, accidente o determinación.

Gimeno Sacristán (1999: 12) indica que: “La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepitible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de *poder* o de llegar a ser, de *tener* posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”; por su parte, Devalle y Vega (1999: 7) señalan que: “La palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia”.

A partir de estas definiciones, es conveniente decir que para señalar las *diferencias* es necesario emplear criterios, parámetros y referentes que permitan indicarla/distinguirlos; y a partir de ahí establecer distinciones entre las cosas o las personas. Así por ejemplo, las dos últimas definiciones ponen en evidencia que para que se puedan observar las diferencias, se necesitan categorías que sirvan de parámetro y de referencia; en el caso de Sacristán se mencionan explícitamente dos que contribuyen a ello: el poder y el tener.

Entonces, para indicar las diferencias es necesario utilizar parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o categorías, en términos de cualidad y cantidad. Se requieren estos elementos para identificar lo que distingue a una cosa de otra, a una persona de otra o de otras, lo que llevará finalmente a indicar una diversidad, o sea, una variedad, una desemejanza.

### 3. Diferenciación social: definición

Lo anterior obliga a precisar los criterios desde los cuales se indicarán las diferencias. Se presenta la noción de diferenciación social porque explicita un lugar a partir del cual se señalarán, lo cual va dando sustento a la idea de que la diversidad se construye, se crea. De esta manera, por diferenciación social se entiende:

A. [Un] proceso por medio del cual las partes (como quiera que se definan) de una población o colectividad, sea esta una sociedad, una asociación, un grupo, o bien un sistema social adquiere gradualmente una (diferencia) en términos de función, actividad, estructura, cultura, autoridad, poder u otras características [...] En síntesis, diferenciación significa que se vuelven diferentes a la luz de categorías sociales.

B. [Así], toda forma de diferenciación puede ser remitida haciendo referencia a una población dada, a una forma diferente de **hacer**, de **ser**, de **deber**, o de **tener** o una combinación cualquiera de estos cuatro elementos. Las diferencias en el *hacer* entre los individuos de una misma población se manifiesta en diferencias de actividad, de trabajo, de profesión, de función. Las diferencias en el *ser* son diferencias de cultura, de grupo étnico, nacionalidad, educación, pero también de personalidad y de carácter social. Las diferencias en el *deber* tienen que ver con las obligaciones morales y jurídicas, las normas de comportamiento, las prescripciones de papel que han sido impuestas y que deben respetarse so pena de sanciones de diferente intensidad. Las diferencias en el *haber* (tener) consisten en los recursos sociales que se reciben por cualquier razón, las compensaciones otorgadas al papel, en general el *estatus* (Gallino, 1995: 307).

Lo anterior adquiere especial relevancia en el trabajo aquí propuesto por las siguientes tres razones:

1. Se trata de una definición adjetivada, es decir, de una definición que remite a un campo de conocimiento en particular; lo cual delimita el tipo de diferencias que se pueden señalar; pero esto abre la posibilidad de indicar nuevas y múltiples distinciones dependiendo del campo de conocimiento que se tome como punto de referencia.
2. La definición presentada contribuye a avanzar en la construcción de una mayor especificidad en el establecimiento de las diferencias, pues permite precisarlas y a la vez que coadyuva a incrementar la complejidad de la noción abstracta de diferencia, la hace más accesible para su comprensión y manejo al introducir determinadas categorías o criterios.
3. Por último, esta definición sirve para fundamentar la posibilidad de incluir otras categorías al señalar que se habla de diferenciación social, por lo que también se podría dialogar sobre diferenciación política, económica, científica, artística o educativa. Aspecto que tomará mayor fundamentación a partir de indicar que, desde la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann, la sociedad actual está estructurada por diversos sistemas sociales; a partir de los cuales se indican/distinguen las diferencias.

## II. La diversidad: una construcción a partir de los sistemas sociales

Lo anteriormente expuesto permite señalar que es posible construir la diversidad. Para darle sustento a esta idea, se parte del siguiente postulado de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos: la sociedad de hoy es una sociedad funcionalmente diferenciada (Luhmann 1994, 2007); esto significa que la dinámica social actual está dada por distintos sistemas, los cuales se organizan alrededor de una función específica como puede ser la política, el derecho o la ciencia.

En esta sociedad diferenciada por funciones (o por diferenciaciones funcionales), los sistemas parciales son desiguales por la función que cada uno de ellos desarrolla. Todo sistema parcial se diferencia y se define con base a la función específica que desarrolla en la sociedad: los principales son el sistema político, el sistema económico, el sistema de la ciencia, el sistema de la educación, el sistema jurídico, las familias, la religión, el sistema de salud, el sistema del arte (Corsi, *et al.*, 1996: 61).

De acuerdo con Luhmann (1994: 58-59), los sistemas sociales funcionales son altamente diferenciados, autónomos y operacionalmente cerrados; tienen su propia memoria, tipo de operación (orientada por un código particular) y manera de construir su entorno. Por ende, cada uno de ellos tiene sus mecanismos de operación, su dinámica particular y sus respectivos elementos que le permiten continuar con su función y diferenciarse de otros sistemas; es decir, cada sistema social que conforma la sociedad actual dispone de sus propias normas, criterios, parámetros y conceptos que les permiten su continua producción y reproducción. Dice Luhmann (2007: 499, subrayado del autor) que:

- Si el individuo quiere saber si dispone de dinero y de cuánto, es algo que se decide en el *sistema económico*.

- El tipo de exigencias jurídicas a las que se puede apelar y el éxito con que se pueden validar, es un asunto que se define en el *sistema del derecho (jurídico)*.
- Lo que se puede tomar como una obra de arte, se define en el *sistema del arte*.
- Lo que se considera como saber científico, es el resultado de los programas y de los éxitos del *sistema de la ciencia*.

Esto quiere decir que los sistemas que dinamizan, que dan movimiento a la actual estructura social tienen una lógica propia de operación y funcionamiento que permiten señalar su diferenciación; o sea que los sistemas sociales parciales, al interior de sí mismos, o más bien como parte constitutiva de ellos, poseen una serie de mecanismos (normas, conceptos, categorías, preceptos, criterios) que consienten indicar y por tanto distinguir y distinguirse. Esto es posible gracias al sentido comunicativo que cada sistema social posee, ya que:

Estos sistemas –economía, política, religión, educación–, tienen la peculiaridad de limitar el proceso de información [...] [Así] la comunicación condensa posibilidades, determina lo que es factible evolutivamente [...] con cada selección temática, el sistema se expande o se contrae, recoge contenidos con sentido y deja de lado a otros (Torres, 1993: 17).

Aquí es importante señalar que el sentido remite a una forma operativa histórica de la comunicación presente en los sistemas, que orienta expectativas y comportamientos y que por tanto, es el *médium* indispensable para la operación de los sistemas sociales y de los sistemas psíquicos;<sup>4</sup> puesto que con cada forma comunicativa (estructura semántica histórica) que se presenta, se hace probable un horizonte de nuevas posibilidades de comunicación y con cada actualización se potencializan otras (Luhmann, 2007; Torres, 2008).

Esta noción es especialmente relevante en la propuesta luhmanniana, pues sólo los sistemas sociales y los sistemas psíquicos son los que están dotados de sentido. Esto significa que: “[...] el sentido da forma a la operación de los sistemas sociales y de los sistemas psíquicos: comunicaciones y pensamientos se realizan con base en el sentido; [así] el sentido determina por tanto la capacidad de relación entre elementos que aseguran a estos sistemas la posibilidad de seguir operando” (Corsi, *et al.* 1996: 146).

La indicación de las diferencias y la red de distinciones que se construyen –como se verá más adelante al ejemplificar la diversidad considerando los criterios, parámetros, normas y conceptos del sistema educativo–, se dan a partir de los términos propios que estructuran la lógica de operación y funcionamiento del sistema; lo que genera información que contribuye a la producción y reproducción de sí mismo y que se da a conocer en un acto comunicativo. En esta perspectiva, desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, la comunicación es la operación específica de dichos sistemas; por eso se menciona que el sistema tiene la posibilidad de expandirse o contraerse, de recoger y dejar de lado contenidos y por tanto de darle un sentido a lo que incorpora.

4 “Los sistemas psíquicos o conciencias representan, junto con los sistemas sociales y los sistemas vivos, uno de los tres niveles de constitución de autopoiesis [esto es la posibilidad de producir y reproducirse a sí mismos]. Las operaciones de la conciencia son los pensamientos que se reproducen recursivamente en una retícula cerrada, sin contacto con el entorno [...] La conciencia en cuanto sistema cerrado es inaccesible aun para otros sistemas autopoieticos: ni el cuerpo ni la comunicación son capaces de determinar el flujo de los pensamientos, sino sólo son capaces de ofrecer algunos estímulos que la conciencia es libre de elaborar en las propias formas y según las propias estructuras” (Corsi, *et al.* 1996: 150-151, el corchete es del autor).

Este aspecto es muy importante porque, entonces, no se está hablando del sentido que le den los individuos, sino del que otorgan los diferentes sistemas sociales.<sup>5</sup> Sentido que se adquiere al interior de éstos por los criterios, normas, parámetros y conceptos que los estructuran y que orientan sus operaciones y selecciones, expectativas y comportamientos. Al respecto, Luhmann (2007: 51) afirma que:

[...] el enlazamiento de los acontecimientos comunicativos no se produce arbitrariamente sino a través de la estructura autorreferencial de los procesos comunicativos. Todo acontecimiento particular adquiere su significado (comprensibilidad) únicamente si remite a otros y limita lo que puede significar; precisamente es así como se determina a sí mismo.

Así, se habla de un aspecto básico de la comunicación en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos: no está en los hombres el sentido y significado de lo que se dice, sino al interior del propio sistema de comunicación y, en este caso particular, de la comunicación generada a partir de las observaciones y operaciones de los sistemas sociales y para el ejemplo que se propondrá, del sistema educativo. Desde esta perspectiva teórica, en la conciencia de los hombres (sistemas psíquicos) sólo operan pensamientos, no comunicaciones. La comunicación es:

[...] la operación que actualiza la diferencia entre información y notificación. Esta distinción se nos aparece bajo la forma de una síntesis de tres selecciones que ocurren de manera simultánea: 1) la selección de la información o aquello que se incluye como contenido comunicativo; 2) la selección de la notificación o las razones seleccionadas para participar del contenido informativo; y 3) la selección de entender (o no entender) la diferencia entre la acción de notificar y el contenido de la información; sin esta distinción la comunicación es prácticamente imposible pues quedaría reducida en el mejor de los casos a simple “ruido” (Berthier, 2007: 2).

Por tanto, “cuando se entiende la comunicación como una unidad compuesta por tres componentes producidos por la misma comunicación (información/darla-a-conocer/entenderla), se excluye la posibilidad de adjudicarle a uno de ellos un primado ontológico” (Luhmann, 2007: 50). Así, conviene señalar que: “La manera tradicional del tratamiento de la comunicación supone sujetos: el hombre es quien comunica. Para Luhmann esta es una ilusión óptica. Es cierto que la comunicación presupone el concurso de un gran número de personas, pero precisamente por eso la unidad de operación de la comunicación

5 En este contexto, es conveniente indicar el lugar que ocupan los seres humanos en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos. “Hemos partido de que los sistemas sociales no constan de sistemas psíquicos y mucho menos de seres humanos corporizados. Por consiguiente, los sistemas psíquicos pertenecen al entorno de los sistemas sociales [...]” (Luhmann, 1991: 261). Lo cual no significa que los seres humanos no sean importantes, es tal la relevancia que tienen que partiendo de la distinción sistema/entorno, éstos son más complejos que el sistema mismo. Al respecto Luhmann (1991: 221) señala que: “Esto –considerar a los sistemas psíquico como entorno– no quiere decir que el hombre deba ser considerado como menos importante en comparación con la tradición. Quien sospeche esto (y toda la polémica en contra de esta propuesta se basa en tal imputación abierta o velada) no ha entendido el cambio de paradigma de la teoría de sistemas. La teoría de sistemas parte de la unidad de la diferencia entre sistema y entorno. El entorno es un momento constitutivo de esta diferencia y, por tanto no es menos importante que el sistema mismo [...] Gracias a la distinción entre sistema y entorno se gana la posibilidad de concebir al hombre como parte del entorno social de manera más compleja y, a la vez, más libre que si se le concibiera como parte de la sociedad, puesto que el entorno, en comparación con el sistema, es el campo de distinción de mayor complejidad y menor orden. Así, se conceden al ser humano más libertades en relación con su entorno, particularmente ciertas libertades de comportamiento irracional e inmoral”. De tal manera que recordando el concepto de interpenetración, los sistemas psíquicos son tan necesarios para los sistemas sociales como éstos para los primeros; pues ambos co-evolucionan de manera conjunta y ninguno de los dos podría existir si ambos no están presentes.

no puede ser imputada a ninguna persona en particular [...] Es decir, la comunicación se sitúa por encima de los estados psíquicos divergentes” (Torres, 1993: 16).<sup>6</sup>

Para Luhmann, la sociedad está estructurada por distintos sistemas sociales que se producen y reproducen a partir de un mismo tipo de operación: la comunicación. Esta parte, que parece ser puramente abstracta, se podrá comprender mejor en el marco de la construcción de la diversidad a partir de considerar que los sistemas sociales –el educativo para el caso propuesto– están compuestos de términos [de frases, de símbolos, de números, de signos; o sea, del sentido ya conocido, ya probado que está disponible en la actualidad (Luhmann, 2007: 30)] que indican/distinguen y le dan significado a sus operaciones, es decir, que a partir de las categorías, conceptos, normas que estos tienen se distinguen unos de otros y hacen accesible el mundo y su orientación en él.

Para ejemplificar esto puede hablarse de rezago, pero es necesario decir “rezago de qué o respecto a qué”; de tal manera que si esto no se especifica, entonces no es posible precisarlo y por lo tanto comprenderlo. Desde la perspectiva de los sistemas sociales, se tiene que indicar dentro de qué sistema en específico se habla de él, ya que no es lo mismo hablar del rezago económico que se puede medir a partir del Producto Interno Bruto (PIB), que es uno de los parámetros del sistema económico y que es propio de él,<sup>7</sup> que del rezago político, cuyo sistema también tiene sus propios términos y que remite, por ejemplo, a la poca participación ciudadana en el ejercicio del voto y por ello la incipiente democracia en el país;<sup>8</sup> o del rezago científico en términos de la formación de recursos humanos para la ciencia y la tecnología,<sup>9</sup> o bien del rezago educativo que se trabajará con mayor especificidad en el siguiente apartado.

Si bien se dice “rezago”, este adquiere significado, sentido –y por ello orienta expectativas y comportamientos; se vuelve signo, símbolo, forma semántica histórica– al indicar de qué tipo de rezago se trata. El sentido que adquiere se da a partir del sistema con el que se indican las diferencias; o sea, de los criterios, de las normas, de los parámetros que los sistemas tienen para comunicarse, para distinguirse, para continuar operando, para seguir con su función. Esto se verá de manera más nítida con el ejercicio siguiente centrado en un sistema social: el educativo.

### III. Especificación de la diversidad desde el sistema educativo

#### 1. Premisas iniciales

Para ver la factibilidad empírica de que la diversidad es una construcción que se hace a partir de los criterios o categorías de los sistemas sociales, iniciaremos incorporando los siguientes cuadros respecto al sistema educativo.

<sup>6</sup> Lo que se acaba de señalar, remite necesariamente a un concepto clave en la teoría de los sistemas sociales de Luhmann: la comunicación. En el trabajo sólo se hace alusión a algunas de sus partes a fin de ilustrar lo que se está analizando y si bien es importante el concepto, este trabajo no es el espacio adecuado para su tratamiento a profundidad. Para un mayor acercamiento a este tema es pertinente remitirse particularmente al Capítulo 4 de *Sistemas sociales: Comunicación y acción*.

<sup>7</sup> Así por ejemplo, el PIB per cápita en 1995 en naciones ricas como los Estados Unidos fue de US\$: 26,980; el cual supera considerablemente al que se tuvo en países subdesarrollados como México, pues en ese mismo, fue tan sólo de US\$: 3,320 (Almanaque Mundial, 2000: 149 y 287).

<sup>8</sup> En las elecciones presidenciales mexicanas del 2006 el porcentaje de participación a nivel nacional fue del 58.2%; por entidad federativa el más alto se registró en el D. F. con el 67.9% y el más bajo se ubicó en Guerrero con apenas el 46.2%. Como se puede apreciar, el abstencionismo fue considerable, pues osciló entre 32% y 63%, alcanzando a nivel nacional poco más de 40%. Fuente: “Cuadro: Lista nominal y votación emitida en elecciones federales para presidente por entidad federativa, 2006”. (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, s/f)

<sup>9</sup> De acuerdo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT (2008: 52), se señala por ejemplo la proporción de investigadores por cada mil habitantes; así se tiene que en Japón hay 11.1 investigadores, en Canadá 8.2, en España 5.8, en Argentina 2.5 y en México 1.1.

### Cuadro 1. La diversidad desde una perspectiva operativa (a nivel de escuelas y aulas)

1. Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se dificulta en las escuelas e institutos. En consecuencia, los profesores pueden apreciar la diversidad como *desigual encaje de los alumnos dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar*.
2. Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículum regulado. Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto al cual serán evaluados los estudiantes. Cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes. En este marco, diversidad es *desigual rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos*.
3. Con la “autonomía obligatoria” de los centros y de los profesores, lo que ha ocurrido es que la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones. Diversidad puede ser, en este sentido, *creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse que puede desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada*.

Fuente: Elaboración propia, con base en Gimeno Sacristán (1999: 17-18.)

### Cuadro 2. La diversidad desde una perspectiva de principios rectores del sistema educativo

1. La universalidad de la educación añadida a la prolongación de la etapa obligatoria incrementa inexorablemente la heterogeneidad en los centros escolares. Diversidad significa *la existencia o no de caminos alternativos de formación que haya que seguir*.
2. La sensibilidad por la heterogeneidad cultural, en general, es una de las características más relevantes de las discusiones sobre educación. El derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sientan como tal, trastoca el edificio de ideas y de prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares. En este caso, diversidad significa *ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo*.
3. En los planos de la filosofía y de la política educativa se sitúa una de las acepciones de la diversidad más conflictivas y de más hondo sentir. *Se trata de cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación*.

Fuente: Elaboración propia, con base en Gimeno Sacristán (1999: 19-22).

Estos referentes sirven de base para señalar, desplegar y especificar una serie de diversidades que se indican a partir de introducir criterios y categorías que son constitutivas del sistema educativo: criterios de desempeño; cumplimiento de aspectos administrativos y académicos, así como de la normatividad que lo regula; alternativas de formación; igualdad de oportunidades educativas; es

decir, se señala una alteridad o una desemejanza que parte de criterios que tiene el sistema, los cuales finalmente constituyen las operaciones que le dan movimiento y que son el presupuesto para su función.

Dentro de estos criterios y categorías se encuentran, la universalidad de la educación básica o la búsqueda de la igualdad educativa; que son aspectos que involucran a todos los sectores de la población y que pueden considerarse postulados esenciales del sistema educativo en general y de algunas propuestas educativas en particular –como la atención a la diversidad–. Ambos principios son propios del sistema educativo, son constitutivos de su operación y determinan su función dentro de los sistemas sociales.<sup>10</sup>

Universalidad e igualdad educativas son dos formas específicas de observar y describir la operación de dicho sistema; pueden considerarse una aspiración de la sociedad contemporánea, pero es una función (ambición) propia y particular del sistema educativo y no es constitutiva de otros sistemas como el económico o el político y si bien interactúa con ellos, como parte de su entorno para alcanzar estos dos aspectos, el logro o no de ello es observable y posible de indicar únicamente a partir de los parámetros que tiene este sistema, como se verá en seguida.

Pero antes de continuar, señalaremos un aspecto que refuerza esta idea de la construcción de la diversidad. Giroux y Flecha (1994) señalan que un tipo de desarrollo teórico fundamental, para la sociología de la educación actual, tiene que ver con la teorización sobre el tratamiento de las diferencias en y por el sistema educativo, de tal manera que fenómenos como el fracaso escolar, la equidad educativa o la reproducción de las desigualdades, están sujetos a dicha teorización.

Lo anterior adquiere especial relevancia en el planteamiento de este escrito, pues en él se señala que las diferencias se pueden indicar (derivar y construir) a partir de los conceptos, normas, categorías o parámetros de los propios sistemas sociales. La teorización que Giroux y Flecha mencionan para el sistema educativo, que puede ser extendible a los otros sistemas, se hace desde la perspectiva teórica de los sistemas sociales autopoiéticos de Niklas Luhmann.

## 2. Especificación de la diversidad desde el sistema educativo mexicano

Para darle continuidad a la factibilidad empírica de la construcción de la diversidad, se presenta el siguiente ejercicio centrado en la universalidad de la educación básica<sup>11</sup> (norma), dentro de la cual se

<sup>10</sup> Aquí es importante señalar que la universalidad y la igualdad en la educación básica orientan la operación del sistema educativo en términos de código (se cumple/no se cumple) y en términos de programa (conjunto de condiciones para la corrección). Debido a esta relación, código y programa aparecen juntos en la operación del sistema. Para una mayor sustentación de esta condición, es pertinente considerar que: “Con referencia a los códigos, los programas son aquellos que establecen los criterios para la correcta atribución de valores de tales códigos, de tal manera que un sistema que se oriente hacia ellos pueda alcanzar complejidad estructurada y controlar el propio proceder” (Corsi, et al. 1996: 131-132).

<sup>11</sup> La reforma constitucional al Artículo 3º estipulada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) con fecha del 9 de febrero de 2012 en su página 4 establece, por una parte, que la educación media superior es obligatoria, pero no la señala como básica: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”. Por otra parte, el mismo DOF en la parte correspondiente al Decreto por el cual se declara reformado el artículo anteriormente mencionado, en su segundo artículo transitorio, establece que: “La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior [...] se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 [...]” (México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012: 184). En este contexto, es conveniente señalar por un lado, que a pesar de que la educación media superior se indique como obligatoria, no forma parte de la educación básica; por el otro, como esta reforma entrará en vigor a partir del ciclo escolar 2012-2013, el ejercicio se realiza con lo que hasta hoy se concibe o se considera como educación básica, que es la conclusión de la secundaria.

observan dos aspectos: acceso y cumplimiento (indicadores-parámetros); la descripción se centrará en el cumplimiento de la universalidad de la educación básica, retomando lo que el programa de política educativa del presente sexenio en México (2006-2012) señala al respecto: “Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla” (México, Poder Ejecutivo Federal, PEF, 2007: 9).

Esos “más de 30 millones de personas” se refieren a jóvenes y adultos de 15 años y más (parámetro), que es la población que el sistema educativo contabiliza como “personas que no concluyeron o que nunca cursaron la primaria o secundaria”.<sup>12</sup> Es pertinente hacer esta diferenciación, porque según los parámetros de dicho sistema, existe otro segmento de población que está cursando y tiene posibilidades de concluir estos dos niveles, es decir, niños y adolescentes entre 6 y 14 años de edad.<sup>13</sup>

Así, los “más de 30 millones” que señala el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y que se precisan en 32,101,439 jóvenes y adultos de 15 años y más de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010,<sup>14</sup> no cuentan con la educación básica entendida como la culminación de la educación secundaria. En este sentido, no toda la población cuenta con este requisito mínimo educativo que establece la normatividad escolar nacional –incluso antes de la última reforma al Artículo 3º Constitucional.<sup>15</sup>

Lo anterior establece un criterio de diferenciación en sí mismo: la escolaridad mínima que debe tener la población de 15 años en adelante es de secundaria concluida; esta situación se estipula tanto en las leyes constitucionales del país como en su normatividad educativa. A partir de esto, entonces, es como se indica la cantidad de personas que no están en esa situación: más de 32 millones.

Por tanto, la población del país se observa a partir de los menores de 15 años y los que rebasan dicha edad; esta distinción sólo se puede hacer desde el sistema educativo y tiene implicaciones particulares para él mismo, pues se considera que el primer sector de la población está dentro del periodo para asistir a los diferentes centros educativos existentes en la república y poder iniciar,

12 “En el país, la población debe ingresar a primero de primaria a los seis años de edad y posteriormente incorporarse al siguiente nivel de secundaria. De esta manera, se espera que los hombres y las mujeres al cumplir los 15 años tengan sus estudios básicos terminados, de no ser así, se considera que están en situación de rezago educativo” (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2004a: VII).

13 “La educación primaria es obligatoria, consta de seis grados y normalmente se imparte a niños de seis a 14 años. Las personas de 15 años o más que no hayan cursado o concluido este nivel pueden hacerlo en los cursos para adultos [...] La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que concluyó la educación primaria” (México, Secretaría de Educación Pública, SEP, 2000: 25).

14 El Censo arroja los siguientes datos respecto a la situación educativa de la población de 15 años y más: sin escolaridad (analfabetas) 5,409,226; con algún grado de escolaridad pero sin secundaria concluida: preescolar, 236,921; primaria: 22,513,335; secundaria: 3,941,937 (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2011a). Al sumarlos, la cifra que se obtiene es de 32,101,439; con estos datos se puede decir que las personas que no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria son más de 30 millones, que representan 28.57% del total de la población del país considerando que el mismo Censo indica que somos 112,336,538 personas, o sea, menos de un tercio. Sin embargo, este porcentaje se eleva considerablemente –40.93 %, 12 puntos porcentuales– si se considera el total de población de 15 años y más que es de 78,423,336; de tal manera que es más de un tercio, que apunta hacia 50% de este sector de población.

15 El Artículo 3º Constitucional en la reforma de 1993 señalaba que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados y municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias” (México, Secretaría de Educación Pública, SEP, 1993: 27). Asimismo, en la Ley General de Educación, en el Capítulo I, referente a las Disposiciones Generales, en su Artículo 4º, señala que: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y secundaria” (México, Secretaría de Educación Pública, SEP, 1993: 50).

continuar y concluir la educación que se considera obligatoria y que el Estado tiene el deber de ofertarla. Por su parte, los de 15 años y más tendrán que asistir a otra instancia educativa a concluir su educación básica.<sup>16</sup>

Todas las categorías que permiten hacer estas distinciones son propias del sistema educativo; que también tiene conceptos como el de *rezago educativo* para indicar la situación de la población de 15 años de edad y más que no ha iniciado o concluido la educación básica.<sup>17</sup> A partir de esta noción, se diferencia este tipo de rezago de otros como el político, el económico o el científico mencionados anteriormente.

Ahora bien, las diferencias pueden abarcar otros aspectos o ser más precisas, si por ejemplo se hacen algunas preguntas como las siguientes: ¿este tipo de rezago es más fuerte en hombres o en mujeres?, ¿en qué rangos de edad se manifiesta preferentemente?, desde un criterio espacial, ¿dónde está más presente, en áreas rurales, urbano marginales o urbanas? Estos aspectos, según Gallino (1995), son rasgos que establecen una diferenciación natural por edad, sexo y lugar de residencia;<sup>18</sup> pero que al combinarse con criterios propios del sistema educativo adquieren un sentido específico que deriva en diferenciaciones de diversa índole que apuntan a una mayor complejidad,<sup>19</sup> pero también a su mejor comprensión.

Se pueden hacer otros cuestionamientos al incorporar categorías de orden económico, de clasificación laboral o cultural; por ejemplo: ¿el rezago educativo es más acentuado en sectores pobres o de clase media; campesinos u obreros; indígenas o no indígenas? Al incorporar este tipo de criterios, se pueden establecer diferencias más precisas acerca de una situación propia que mide el sistema educativo en sectores de población diferenciados laboral, cultural o económicamente. De esta manera, es posible establecer una serie de distinciones, de diferencias que a la vez que ensanchan la descripción, hacen más visible y comprensible la diversidad, la desemejanza.

Considérense los siguientes datos que ilustran parte del rezago educativo en México. “En el año 2000 en Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Veracruz y Puebla la población de 15 años y más que está en rezago educativo corresponde, en una clasificación de estratos a los mayores valores, al representar la población sin secundaria terminada entre 71.5% y 60.6 de dicho grupo de edad” (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2004a: 7). Los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2011: 40), permiten decir que el rezago educativo se sigue concentrando en estas mismas entidades al considerar el grado promedio de escolaridad de su población de 15 años y más: Chiapas 6.7, Oaxaca 6.9, Guerrero 7.3, Michoacán 7.4, Veracruz 7.7, Guanajuato 7.7, Zacatecas 7.9 y Puebla 8.0. Esto permite decir que a pesar de que dicho grado promedio en la población de 15 a 64 años de edad pasó de 7.8 en 2000 a 9.1 en

16 “La educación para adultos es la que se destina a la población de 15 años y más que no ha cursado o concluido los estudios básicos [...] Comprende la alfabetización, los niveles de primaria y secundaria y cursos no formales para el trabajo; es proporcionada principalmente por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)” (México, Secretaría de Educación Pública, SEP, 2000: 19 y 28).

17 “En México el rezago educativo hace referencia a la población de 15 años y más que no terminó la educación básica, la cual hasta 1992 comprendía a los hombres y mujeres que no concluyeron la primaria [...] A partir de 1993, por la reforma del Artículo Tercero Constitucional, la educación básica y obligatoria se extendió a la secundaria [...]” (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2000: 179).

18 Habría que matizar esta idea de las diferencias naturales y señalar que no son “tan naturales” o que dejan de serlo en el momento mismo en que se emplean como criterios para describir aspectos sociales.

19 Complejidad entendida como la posibilidad que tienen los elementos del sistema para establecer relaciones entre ellos; sin embargo, esta relacionabilidad es selectiva, dado que no todos los elementos del sistema pueden estar simultáneamente en relación con ellos mismos (Corsi, *et al.* 1996: 43).

2010 (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2011: 43), hay estados como los mencionados (excepto por Zacatecas y Puebla con a penas 0.1 y 0.2) que se encuentran por debajo del promedio de escolaridad que tenía el país hace una década.

En estados como Chiapas y Oaxaca la escolaridad promedio de su población de 15 años y más equivale a tener el primer grado de secundaria, en tanto que en los restantes es a segundo; obviamente sin que ninguno de ellos cubra el mínimo estipulado que es de nueve grados, o sea la conclusión de la enseñanza secundaria.

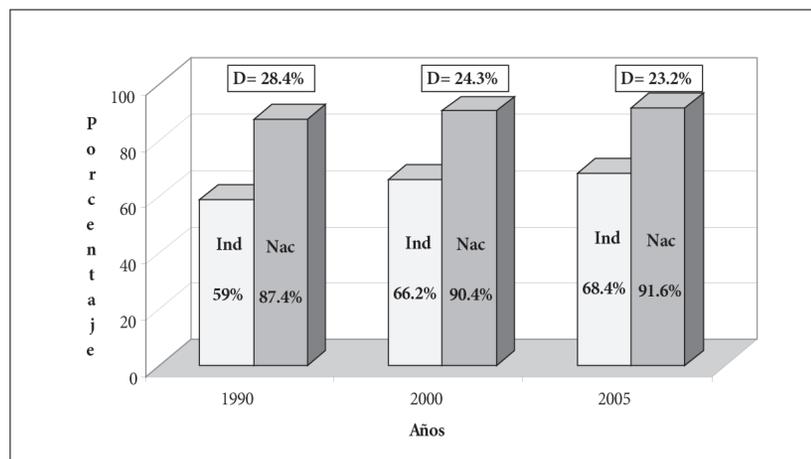
Asimismo, el rezago educativo se acumula más en la zona rural que en la urbana; un criterio de diferenciación a partir de una categoría geográfica. Está más presente en la población indígena que en la que no lo es (criterio de diferenciación cultural). Y, preferentemente, se ubica en la población pobre (criterio económico).

Estas afirmaciones son posibles al considerar que los estados con mayor población rural son Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Guerrero, Veracruz, Michoacán, Guanajuato y Puebla (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2002: 8). Los estados con mayor concentración de población indígena son Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Puebla y Veracruz (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2002: 59). Finalmente, en cuanto al criterio económico los datos indican que las tasas de participación económica más bajas se ubican en Zacatecas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Guanajuato, Chiapas, Veracruz y Puebla (México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2002: 90).

Si conjuntamos estos criterios veremos que el rezago educativo preferentemente se ubica en la población indígena que es pobre y que vive en zonas rurales. Esta es una diferenciación que engloba los tres criterios anteriores y que establece una diferencia con la población que no es indígena, que no es pobre y que vive en zonas urbanas; por tanto puede decirse que hay una diversidad, una desemejanza a partir de un criterio educativo: no tiene la educación que se considera básica.

La siguiente gráfica ilustra un aspecto del rezago educativo: el analfabetismo en oposición al alfabetismo; la finalidad es indicar algunas diferencias entre la población indígena y la del resto del país a partir de otro criterio propio del sistema educativo, que se complementa con una variable de tiempo (años).

**Gráfica 1.** Diferencias en el porcentaje de alfabetismo entre la población indígena y el resto del país. Años 1990, 2000 y 2005, población de 15 años y más



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Instituto nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2002: 72; 2004b: 60; 2008: 3). No se pudo hacer la comparación para el año 2010, pues el dato de la situación de la población indígena no aparece en los reportes que hasta el momento ha circulado el Instituto.

En la gráfica se aprecia que los porcentajes de alfabetismo entre un sector de población y otro varían en el tiempo; con base en ello, es posible indicar/distinguir otra particularidad de la población mexicana que parte de un criterio educativo: se adjudica una determinada condición (alfabetismo/analfabetismo) a las personas, gracias a que existen términos en el sistema educativo que la hacen posible y que permiten distinguir, diferenciar y diversificar.

## Reflexiones y comentarios finales

Las distinciones señaladas en este ejercicio son las más generales pero ilustran, con suficiente claridad, que éstas se indican a partir de las categorías, parámetros y normas propias del sistema educativo, sin descartar el préstamo de criterios y categorías de otros sistemas sociales. Sin duda alguna, se pueden hacer más diferenciaciones si, por ejemplo, este rezago que tiene la población indígena, pobre y que vive en zonas rurales, está más presente en hombres que en mujeres o si está en función de ciertos grupos étnicos o en determinados rangos de edad. En fin, es posible desplegar más distinciones que ensancharían la desemejanza; construyendo de esta manera nuevas diversidades o ampliando la elaborada.

Por tanto, a partir de los referentes del sistema educativo se construye una diversidad, una desemejanza: población de 15 años y más que no ha concluido la educación básica (28.57 % tomando en cuenta la población total del país o 40.93% si se considera la de 15 años y más); lo cual implica una diferencia con la población que sí tiene la educación básica, y con la que tiene menos de 15 años, que se considera en el grupo de edad que debe asistir a los diferentes centros educativos existentes en la república para poder iniciar, continuar y concluir la educación considerada obligatoria y que el Estado tiene el deber de ofertarla.

En el grupo de 15 años y más que no cuentan con la escolaridad básica también hay diferencias y se crea una diversidad, pues aquí se encuentran los que no tienen ninguna escolaridad (analfabetas) y los que tienen algún grado de escolaridad pero sin secundaria concluida: preescolar, primaria o secundaria. Esta situación se encuentra particularmente en la población indígena que es pobre y vive en zonas rurales, a diferencia de los que no son indígenas, no tienen una condición de pobreza y viven en zonas rurales.

La escolaridad mínima que debe tener la población de 15 años en adelante, es en sí misma un criterio de diferenciación a partir del cual se construye una diversidad. Por tanto, el sistema educativo opera-observa-distingue; pues indica diferencias a partir de sus propios criterios, lo cual posibilita la realización de observaciones<sup>20</sup> (como el ejercicio hecho) sobre la base de una distinción específica (cumplimiento/no cumplimiento de la universalidad de la educación básica), aspecto que permite establecer una red de ulteriores distinciones y obtener de esta forma mayor información sobre un sector de la población a partir de un criterio de diferenciación.

<sup>20</sup> El concepto de observación se encuentra tratado más ampliamente en la estrategia y procedimiento metodológico incluido en la tesis, aquí únicamente se señala que por observación se entiende un modo específico de operación que utiliza una distinción para indicar un lado u otro de la distinción misma; así, se da una observación cada vez que se presenta una distinción por medio de la cual se obtiene información que posteriormente se puede transformar.

Esto abre la posibilidad de construir otras diversidades, ya que la elaborada se realizó gracias al empleo de ciertos elementos propios de un sistema social –el educativo–, sin dejar de utilizar algunas categorías de otros sistemas y de remitirse a acciones de las personas (los que no se inscriben o los que no concluyen la educación básica), pero que se tematizan y adquieren significado a través del sistema educativo que los condensa en categorías, en parámetros, en conceptos que le son propios y que permiten hablar de una diversidad –en este caso educativa–. La descripción no habla de sujetos de carne y hueso (Juan Pérez, por ejemplo), sino de formas operativas de comunicación propias del sistema educativo.<sup>21</sup>

Este sistema, a través de observaciones que le son propias y que requiere para operar como cumplimiento/no cumplimiento de la educación básica, se va produciendo y reproduciendo a sí mismo, va delimitando aquello que le es propio y puede hacer distinciones mediante el uso de sus propios principios rectores. Así, tematiza y especifica nuevas distinciones (rezago educativo, analfabetismo) mediante la selección y empleo de ciertas leyes y parámetros (educación obligatoria, población de 15 años y más que no la ha concluido), acotadas precisamente por la forma en que el propio sistema opera; lo cual se logra gracias a la terminología que le es propia (conceptos, criterios, categorías, parámetros) y que lo dotan de sentido.

El sistema educativo selecciona, a través de sus propios criterios, aquellas prestaciones del entorno que le permiten procesar y analizar determinados aspectos que considera relevantes para el tratamiento del rezago educativo, por ejemplo: población indígena, pobreza y residencia; de esta forma, dado que el sistema no puede procesar todo lo que el entorno ofrece –ya que siempre es más complejo que el propio sistema–, reduce complejidad.<sup>22</sup> Así, no trata toda la problemática de la población indígena, por lo que selecciona información y la procesa ajustándola a las necesidades descriptivas del tema en cuestión, en este caso la diversidad.

Entonces, la construcción de la diversidad se hace desde las operaciones de un sistema social bajo un esquema de selección; es decir, se elige un elemento de éste y bajo este primer elemento de distinción se despliega una serie de diferencias que se enlazan recursivamente. En esta perspectiva, se precisan y se asignan determinadas particularidades o características a un sector de la población; las cuales conducen a especificar una diversidad que se elabora a partir de un sistema social en particular.

Es dentro del sistema –educativo para el ejemplo desarrollado– que se precisa, se construye una diversidad, una desemejanza que parte de determinadas estructuras semánticas (universalidad de la educación básica, rezago educativo, analfabetismo), que remiten al sentido ya dado, ya constituido; que son frases, símbolos, signos que están disponibles en la actualidad y que expresan particu-

<sup>21</sup> Los sistemas sociales pueden referirse a sistemas psíquicos, pero lo hacen con base en estructuras específicamente comunicativas construyendo para este fin las unidades de las personas; que de acuerdo a Luhmann (2007: 492) se conciben “como marcas de identidad a las que uno se refiere en el proceso de la comunicación”. Esta noción se corresponde con lo que Corsi, *et al.* (1996: 92) señalan: “El concepto de persona no indica ni la conciencia, ni el cuerpo de los individuos, que son sistemas autopoieticos autónomos. Esto se coloca al nivel del sistema de comunicación: con persona se indica una estructura social que le permite a la sociedad encontrar una dirección para la producción de las comunicaciones. [Así], las personas [...] no son sistemas, como lo son las conciencias y los cuerpos, sino artefactos comunicativos.

<sup>22</sup> Luhmann (1991: 222-223, subrayado del autor) señala que “[...] la complejidad implica multiplicidad de elementos (en este caso de acciones) que sólo pueden enlazarse selectivamente. La complejidad significa, por lo tanto, coacción de selección”. En este contexto, Corsi, *et al.* (1996: 44 y 45) señala que: “Reducción de complejidad significa que una estructura de relaciones entre elementos se reconstruye en un número menor de relaciones en un sistema particular [...] Así] reducción de complejidad significa mantenimiento selectivo de un ámbito de posibilidades con bases estructurales”.

laridades del sistema permitiendo y posibilitando con ello la continuidad de sus operaciones, de su función, es decir, su producción y reproducción (su *autopoiesis*).

Entonces la diversidad adquiere sentido como realidad social construida dentro de los mecanismos de operación propios del sistema educativo y que, vistos desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, generan la posibilidad de tener un referente distinto de descripción y de constitución.

### *Algunas implicaciones de la construcción de la diversidad*

La diversidad y la diferencia no implican un rol en sí mismas, no ofrecen ventajas o desventajas que vengan con ellas de manera inherente; para poder especificar esto, se requiere de una serie de condiciones y circunstancias que lo hagan posible, pero que se encuentran fuera de la indicación de las diferencias mismas; así, los criterios, los parámetros, las categorías que se emplean o que se utilizan son simplemente elementos que permiten indicar y distinguir.

Una vez hecha la distinción, se pueden hacer análisis e interpretaciones acerca de sus implicaciones en términos de ventajas, por ejemplo, para determinados grupos en detrimento de otros; pero esto es un trabajo de un orden distinto, es decir, las posibilidades de que las diferencias indicadas –rezago educativo, analfabetismo– se conviertan en desventajas están determinadas por las condiciones de operación de los propios sistemas.

Así, se podrán señalar posibles efectos o consecuencias de lo que se indica como diferente en dos vertientes: una al interior del propio sistema desde donde se construye la diversidad y otra en relación al entorno de éste (los otros sistemas sociales y el sistema psíquico se vuelven entorno del sistema en cuestión),<sup>23</sup> ya que ningún dato puede colocarse definitivamente en el sistema o en el entorno sino que pertenece simultáneamente a ambos, pero adquirirán un sentido distinto a partir de la perspectiva de observación, es decir, si se indica/distingue desde el sistema o desde el entorno.

Los juicios ético-morales, los roles o los problemas que acompañan a las nociones de la diversidad, señalados al principio del trabajo, no son propios o constitutivos de ella y de la especificación de las diferencias. En todo caso, bajo el argumento aquí expuesto, se puede decir que su emisión corresponde a un orden y campo distinto o a la toma de una postura; que para ello se puede partir de que las descripciones que se hacen con base en la indicación de las diferencias y de la diversidad, son posibles, pero no son inherentes a éstas. Esto adquiere especial relevancia dados los significados e implicaciones con que se vinculan a la diversidad y a la diferencia y que han conducido a un estado de indefinición y vaguedad.

Es importante remarcar que los impactos o repercusiones que puedan tener las diferencias indicadas son producto del establecimiento de relaciones entre conceptos, o marcos conceptuales y de interpretación; aspecto que reclama una clara delimitación. Esto cobra notabilidad en la perspectiva que obliga a especificar el tipo de diversidad de la que se habla, ya que como lo señala Rogero (2000: 9): ¿por qué clasificar como diversos a los que en la vida tienen pobreza, marginación, familias con problemas de carencias económicas y afectivas, a los inmigrantes pobres... si lo que los hace diversos es otra cosa? O bien, reformulemos la pregunta en función del

<sup>23</sup> En términos conceptuales esto hace alusión a la autorreferencia (sistema) y heterorreferencia (entorno). De manera simplificada, la autorreferencia se vincula justamente con los elementos propios del sistema que permiten su delineación; mientras que la heterorreferencia, tiene que ver con las relaciones que el sistema establece con el entorno. Un desarrollo más amplio se encuentra en el quinto capítulo de la tesis.

planteamiento aquí expuesto: ¿por qué clasificarlos como diversos pensando en que la diferencia es inherente a ellos, si la posibilidad de indicarla se debe a construcciones que se elaboran a partir de determinados criterios que ofrecen los sistemas sociales?

La idea de que la diversidad es una construcción social adquiere mayor relevancia, ya que bajo esta visión “nosotros” que nombramos a los “otros”, somos también “otros” para “ellos”. Bajo esta perspectiva esto significa que son y somos “otros” a partir de determinadas categorías o criterios; así, son y somos ricos, pobres o de clase media a partir de un criterio socioeconómico; son y somos de derecha, de izquierda o de centro a partir de un criterio de clasificación política; son y somos católicos, protestantes o musulmanes a partir de un referente religioso; son y somos docentes o alumnos o en rezago educativo a partir de un criterio de organización y clasificación educativa; son y somos indígenas o no a partir de un criterio étnico.

Se es diverso a partir de lo que se observa y se construye considerando criterios de tipificación social, económica, política, religiosa o educativa (como fue en este caso) y que por tanto colocan a la diversidad y a la diferencia dentro de un sistema (educativo) tomando como referencia a los otros sistemas sociales. Así, cuando se habla de diversidad se está haciendo referencia a la que se construye en función de un aspecto que se desea describir y que parte de criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de un sistema social en cuestión; teniendo la posibilidad de incorporar algunos elementos provenientes de otros sistemas, pero que están orientados y tematizados por el primero.

Esto obliga a señalar las diferencias de las cuales se parte y que permiten especificar la diversidad; ésta última se indicará a partir de esos referentes, lo cual posibilitará la elaboración de nuevas diversidades que dependerá del aspecto o los aspectos que se quieran resaltar en la descripción y el análisis. De esta manera, se espera despojar a la diversidad de sus poderes “malignos o benignos” y con ello contribuir a esclarecer, o como Gimeno Sacristán lo dice, a desentrañar los significados de la diversidad y la diferencia o, al menos, precisar uno de ellos desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos: su construcción.

## Referencias bibliográficas

- Abagnano, N. (1983), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Almanaque Mundial (2000), *Crónica de un siglo*, México, Editorial Televisa.
- Berthier, A. (2007), “El sistema de la comunicación en Niklas Luhmann”, en *Conocimiento y Sociedad*. com, [http://www.conocimientoysociedad.com/sistema\\_comunicacion.html](http://www.conocimientoysociedad.com/sistema_comunicacion.html) (consultado el 13 de febrero de 2009).
- Boron, A. A. y C. A. Torres (1995), “Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina”, en Pieck, E. y E. Aguado (coords), *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense y UNICEF.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT (2008), *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*, México, autor.
- Confederación de MRPs, et al. (2001), “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad”, Congreso Estatal 2001. Documento Base del Congreso y Documentos Elaborados por los Diferentes Grupos de Trabajo, Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, CGT, FETE-UGT, STES, MCEP, 26, 27 y 28 de enero de 2001, Madrid, en <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/descarga.html> (consultado el 27 de agosto de 2007).
- Corsi, G., E. Espósito y C. Baraldi (1996), *GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, México, Anthropos-UIA-ITESO.
- Devalle, A. y V. Vega (1999), *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Argentina, Aique Grupo Editor.
- Díaz-Couder, E. (1998), “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, Educación, Lenguas, Culturas, mayo-agosto, 1998, <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> (consultado el 27 de agosto de 2007).
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2001), 22a ed., España, Academia de la Lengua Española.
- Ferrater Mora, J. (1969), *Diccionario de filosofía*, tomo I, A-K, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Gallino, L. (1995), *Diccionario de sociología*, México, Siglo XXI.
- Giménez, G. (2007), “Culturas particulares e industrias culturales en tiempos de globalización”, en G. Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-ITESO.
- Gimeno Sacristán, J. (1999), “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, en R. Alcudia (2000), *Atención a la diversidad*, Barcelona, Caracas-Graó. (Colección Claves para la innovación educativa).
- Giroux, H. y R. Flecha (1994), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.
- Ibañez, J. E. (2000a), “Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, Aula de Innovación Educativa, diciembre de 2000, en <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm> (consultado el 27 de agosto de 2007)
- Ibañez, J. E. (2000b), “Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, Aula de Innovación Educativa, diciembre de 2000, en [http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/lin\\_act.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/lin_act.htm) (consultado 27 de agosto de 2007).
- Luhmann, N. (2007), *La sociedad de la sociedad*, México, Herder-UIA.
- Luhmann, N. (1994), “Unidad y diferenciación en la sociedad moderna”, en *Acta Sociológica* núm. 12, septiembre-diciembre, 1994.

- Luhmann, N. (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.
- Lumby, J. y M. Coleman (2007), *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*, Londres, Sage publications.
- México, Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión (2012), *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, 9 de febrero de 2012, en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (consultado el 22 de marzo de 2012).
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2000), *Estadísticas educativas de hombres y mujeres 2000*, México, autor.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2002), *Estados Unidos Mexicanos. Perfil Sociodemográfico. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*, Aguascalientes, México, autor.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2004a), *El rezago educativo en la población mexicana*, México, autor.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2004b), *La población indígena en México*. México, autor.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2008), *II Censo de Población y Vivienda 2005. Perfil Sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos*, Aguascalientes, México, autor.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2011a). “Población de 15 años y más por entidad federativa, sexo, y grupos quinquenales de edad según nivel de escolaridad y grado promedio de escolaridad”, en Tabulados del Cuestionario Básico, Censo de Población y Vivienda 2010, en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est> (consultado el 23 de marzo de 2012).
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (1993), Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, México, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2000), Perfil de la Educación en México, México, autor.
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP (1998), “Buscando respuestas al problema de la diversidad”, en *Revista Kikiriki*, núm. 50, septiembre-noviembre, en [http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mcep\\_div.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mcep_div.htm), (consultado el 27 de agosto de 2007).
- Poder Ejecutivo Federal, PEF (2007), *Programa Sectorial Educativo, 2007-2012*, México, SEP.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2005), *Informe sobre el desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada*, México, PNUD-Ediciones Mundi-Prensa, en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1109.pdf> (consultado el 29 de mayo de 2008).
- Rogero, J. (2000), “Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades”, en <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm> (consultado el 27 de agosto de 2007).
- Rosado, C. (2006), *What do we mean by “managing diversity”?*, Published by EdChange and the Multicultural Pavilion, en [http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado\\_managing\\_diversity.pdf](http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf) (consultado el 7 de septiembre de 2007).
- Torres N., J. (1993), “Nota a la versión en español”, en N. Luhmann y K. Eberhard Schorr, *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO.
- Torres N., J. (2008), El sentido como “la diferencia específica” del concepto de observador en Luhmann, Bielefeld, Alemania, mimeo.
- UNESCO (2003), *Education and cultural diversity*, en <http://www.unesco.org/education/> (consultado el 31 de agosto de 2007).
- UNESCO-UIS (2001), *América Latina y el Caribe. Informe Regional, países*, Chile, UNESCO-Instituto de Estadística.